



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM
REDE(PROFLETRAS)**

ANNE ALESSANDRA CRUZ RIBEIRO

**ENSINO DE LEITURA PARA O LETRAMENTO E A CIDADANIA: A
REPORTAGEM AUDIOVISUAL NO LIVRO DIDÁTICO**

Itabaiana - SE

2019



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM
REDE(PROFLETRAS)**

ANNE ALESSANDRA CRUZ RIBEIRO

**ENSINO DE LEITURA PARA O LETRAMENTO E A CIDADANIA: A
REPORTAGEM AUDIOVISUAL NO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) - Unidade de Itabaiana pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/ SE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dr^a. Mariléia Silva dos Reis

**Itabaiana - SE
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R484e Ribeiro, Anne Alessandra Cruz.

Ensino de leitura para o letramento e a cidadania: a reportagem audiovisual no livro didático / Anne Alessandra Cruz Ribeiro; Mariléia Silva dos Reis. – Itabaiana, 2019.
129 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Leitura. 4 Recursos audiovisuais. I. Reis, Mariléia Silva dos. II. Título.

CDU 37.018.43:004

ANNE ALESSANDRA CRUZ RIBEIRO

**ENSINO DE LEITURA PARA O LETRAMENTO E A CIDADANIA: A
REPORTAGEM AUDIOVISUAL NO LIVRO DIDÁTICO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. Alberto Carvalho.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Mariléia Silva dos Reis (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Furlanetto (Avaliadora externa)
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva (Avaliador interno)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Dedico este trabalho primeiramente ao meu Senhor e meu Deus, por me agraciar com sabedoria e força para realizá-lo. Ao meu filho Gustavo Anthony, para que eu continue sendo um bom exemplo a ser seguido por ele. Dedico ainda à minha colega, comadre e eterna amiga Rosivania dos Santos, por ter iluminado o meu caminho, me fazendo despertar para o mundo acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus, autor do meu destino, que me deu saúde e forças, permitindo que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, a professora Dr^a Mariléia Silva dos Reis, pela paciência e por todos os ensinamentos que me deram condição de concluir esse trabalho.

Ao meu esposo, José Renato Santos Santana, que suportou a minha ausência durante esses dois anos. Por toda paciência para conviver com meu nervosismo e *stress*, sempre me dando força e coragem para enfrentar os problemas que surgiram no meu ambiente de trabalho e em casa. Sem você eu não teria conseguido. Meu amor, seu carinho fez toda a diferença.

Ao meu amado filho, Gustavo Anthony Ribeiro Santana, por ter amadurecido precocemente, em virtude da minha ausência no acompanhamento escolar e especialmente no desenvolvimento pessoal e emocional. Saiba que eu te amo demais e que continuo sempre buscando melhorar psicológica, intelectual e financeiramente em benefício do seu futuro.

À minha família e amigos, que estiveram junto de mim durante esta caminhada, me dando apoio e incentivo para não desistir.

Àqueles colegas de trabalho que me ajudaram direta e indiretamente, me emprestando livros, organizando meus horários e compreendendo minhas ausências.

Aos professores doutores, que compartilharam um pouco dos seus conhecimentos, mostrando-me acima de tudo, que ainda não sei nada, que os conhecimentos são infinitos e que precisamos buscá-los incessantemente. Obrigada Dr. Carlos Magno, Dr^a Ana Flora, Dr. Beto Viana, Dr^a Jeane, Dr. Sandro Drumond, Dr^a Elaine Cristina, Dr^o Derli e Dr^a Márcia Regina.

Aos colegas do curso, por compartilharem seus conhecimentos e por me ajudarem quando precisei. Meus conterrâneos baianinhos Alexandra, Josineide, José Barbosa, Manoel e Sebastião; as sergipanas Cláudia, Carmem, Fabiane, Nice e Natházia, e especialmente aos colegas José Batista, Vanuzia e Silvana, que me deram apoio mais intenso.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela financiamento ao Programa Profletras.

“Ensinar exige compreender que a educação é
uma forma de intervenção no mundo”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma proposta de intervenção pedagógica sobre o ensino de leitura para o letramento e a cidadania, desenvolvida numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Fátima -BA. Parte-se da análise do livro didático “Projeto Teláris: Português 6º ano”, adotado para a turma investigada e da possibilidade de realizar práticas educativas com abordagem de natureza mais interacionista. O objetivo principal deste trabalho é promover práticas de letramento voltados para a cor local e a identidade dos sujeitos que integram o contexto escolar, a partir da proposição de atividades que ampliem àquelas já ditas no livro didático, engajadas na perspectiva de textualidade. Para a execução desta proposta utilizamos a modalidade escrita e oral da reportagem aliadas às novas tecnologias. O aporte teórico desta dissertação foi formado pela perspectiva de gêneros de Bakhtin (1992; 1997; 2009); de textualidade de Antunes (2009; 2017); sobre sequências didáticas centradas em gêneros textuais, em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); e por fim, em Kleiman (1995; 2005) e Soares (1995;2004; 2005; 2017), para tratarmos sobre o letramento. Fundamenta-se ainda em documentos oficiais norteadores da educação brasileira para pensar a cidadania e o letramento, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). A necessidade desta pesquisa surgiu a partir do quadro preocupante dos resultados das avaliações externas, que indicaram baixos níveis de proficiência em leitura e escrita e que, por sua vez, configuram-se em altos índices de analfabetismo funcional, evidenciando, assim, um reflexo negativo da insuficiência dos trabalhos com os textos. Nesta perspectiva, esta proposta utiliza como metodologia a pesquisa-ação e a pesquisa teórica, inicialmente através de estudos bibliográficos, seguidos pelo desenvolvimento de uma sequência didática que contempla atividades de leitura, interpretação e produção de reportagem audiovisual, cujo propósito se firma em despertar a atenção dos professores sobre o desenvolvimento de atividades didáticas que considerem o letramento e colaborem para a melhoria na proficiência dos alunos na leitura e na escrita. Os resultados evidenciam que propostas metodológicas para o ensino de língua no tocante à leitura e à escrita que não se limitem a pensar e entender os aspectos estruturais dos gêneros, mas que se apropriem deles para comunicar/expressar-se em contextos reais de criação, circulação e recepção, dão significado ao processo de aprendizagem e, além de ampliarem o grau de letramento do aluno, colaboram para o amplo desenvolvimento e exercício da cidadania. Como produto deste trabalho divulga-se um caderno pedagógico com atividades para a leitura e produção textual com o gênero reportagem.

Palavras-chave: Livro Didático; Reportagem Audiovisual; Letramento; Cidadania.

ABSTRACT

The present work is the result of a pedagogical intervention proposal about the teaching of reading for literacy and citizenship, developed in a 6th grade class of Elementary School II in a municipal school in the city of Fatima -BA. It starts from the analysis of the didactic textbook "Project Teláris: Portuguese 6º ano", adopted for the investigated grade and the possibility of carrying out educational practices with an approach of a more interactionist nature. The main objective of this work is to promote literacy practices focused on the local color and subjects identity that integrate the school context, from the activities proposition to amplify those proposed by the book, engaged in textuality perspective. For the execution of this proposal we use the written and oral modality of the report allied to the new technologies. This dissertation theoretical contribution is molded by Bakhtin's (1992,1997and 2009) perspective of genres; Antunes' perspective of textuality (2009;2017); about didactic sequences centered in textual genres, by Dolz, Noverraz and Schneuwly's (2011); and, lastly, in Kleiman (1995 and 2005) and Soares (1995, 2003,2004 and 2017) to deal with literacy. It is also based in official documents guiding Brazilian education to think citizenship and literacy, as the Portuguese National Curricular Parameters (1998), National Curricular Guidelines to basic education (2013) and Curricular Common National Basis (2017). This research came from the alarming results of the external evaluations, which indicated low proficiency levels in reading and writing and which, in turn, are configured in high rates of functional illiteracy, demonstrating thus, a negative reflection of the failure of working with texts. In this perspective, this proposal will use as methodology an action research and theoretical research, initially through the bibliographical studies, followed by the development of a didactic sequence that will include reading, interpretation and production of audiovisual report activities, whose purpose is to raise teachers attention about the development of didactic activities that consider literacy and contribute to improve students' proficiency in reading and writing. The results show that methodological proposals for language teaching in reading and writing, which are not limited to thinking and understanding the genres, but which appropriate them to communicate/express themselves in creation, circulation and reception real contexts, give meaning to the learning process, and in addition to increasing students literacy level, contribute to the broad development and exercise of citizenship. As a product of this work, a pedagogical book is published with activities for reading and textual production with the genre reporting.

Keywords: Textbook; Audiovisual Report; Literacy; Citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Lixão local- Fátima-BA	49
Figura 2 - Mapa da cidade de Fátima - BA	50
Figura 3 - Texto extraído do livro Projeto Teláris: Português.....	58
Figura 4 - Indicação de produção textual	59
Figura 5: Aula em ambiente externo	68
Figura 6- Exposição de filme Wall-e.....	70
Figura 7 - Atividade em classe - Produção Inicial.....	79
Figura 8 - Alunos assistindo o programa profissão repórter: lixo e poluição.....	83
Figura 9 - Alunos tecendo comentários sobre obras artísticas feitas com “lixo”	84
Figura 10 - <i>Site</i> do <i>google</i> : Meio Ambiente News	100
Figura 11- <i>Site</i> do <i>google</i> : páginas secundárias.....	101
Figura 12- Imagens da abertura do jornal.....	102
Figura 13- Imagem do professor prestando depoimento sobre origem do lixão	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Anresc- Prova Brasil 2017.....	17
Quadro 2 - Distribuição de gêneros e sugestão de sequências por ano/ciclo	39
Quadro 3 - Características distintas entre reportagem e notícia:	43
Quadro 4 - Matriz das etapas do trabalho com a sequência didática.....	54
Quadro 5 - Tratamento atribuído aos textos no livro didático.....	56
Quadro 6 - Gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático.....	57
Quadro 7 - Estrutura da Sequência Didática	63
Quadro 8 - Proposta de sequência didática para o trabalho com leitura e escrita a partir do gênero discursivo reportagem audiovisual	65
Quadro 9- Comentários dos alunos sobre o filme Wall-e	69
Quadro 10- Questionário com amostragem de respostas sobre filme wall-e	70
Quadro 11- Síntese das respostas expostas pelos alunos para as questões sobre gênero textual	76
Quadro 12- Produção textual 1: A comunidade opinando o problema.	80
Quadro 13- Produção textual 2: A vida no lixão	81
Quadro 14- Produção textual 3: Perigos de saúde & Fontes de Sobrevivência	81
Quadro 15- Produção textual 4: O poder local - O que eles tem a dizer?	81
Quadro 16- Respostas dos alunos	87
Quadro 17- Slides explicativos: Reportagem	89
Quadro 18 – Elementos da reportagem	90
Quadro 19 - Roteiro de entrevista: comunidade.....	92
Quadro 20 - Roteiro de entrevista: catadores de lixo	92
Quadro 21- Amostra de imagem e vídeos do lixão	94
Quadro 22- Entrevistas à comunidade: respostas selecionadas.....	95
Quadro 23- Entrevistas aos moradores e catadores: transcrição das respostas selecionadas ...	96
Quadro 24- Moradores entrevistados	104
Quadro 25- Fragmento de reportagem: “Como é a vida no local” e “Sentimentos abafados pelo sofrimento”	105
Quadro 26- Fragmento de reportagem: Perigos de saúde ou fonte de sobrevivência?.....	106
Quadro 27- Fragmento de reportagem: O que o poder público tem a dizer?	107
Quadro 28- Análise da reportagem oral e escrita	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC	Atividade Complementar
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Contempla
CP	Contempla em parte
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	Livro didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Não Contempla
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	CIDADANIA E LETRAMENTO	22
2.1.1	Letramento e Analfabetismo Funcional	26
2.2	GÊNERO DISCURSIVO ADOTADO NA PESQUISA.....	31
2.2.1	O Gênero Discursivo Reportagem Audiovisual.....	36
2.3	LIVRO DIDÁTICO, PNLD E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	43
3	METODOLOGIA.....	48
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	49
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
3.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	54
4	INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	55
4.1	ETAPA 1- ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA PESQUISA	55
4.2	ETAPA 2- SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
4.3	ETAPA 3 - DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	68
4.3.1	Apresentação da situação	68
4.3.2	PRODUÇÃO INICIAL	74
4.3.3	Desenvolvimento das Oficinas.....	81
4.3.4	Produção Final.....	99
4.4	ANÁLISE DE RESULTADOS	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o estudo do gênero textual/discursivo *reportagem audiovisual* e sua abordagem metodológica no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fátima/BA (povoado Bananeira), intitulado Projeto Teláris – Português 6º ano, de Ana Maria Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Ática, 2015, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita, colocando em discussão a busca por metodologias que favoreçam a formação de leitores e produtores de textos que se insiram no processo de letramento e cidadania de forma autônoma e significativa.

O aporte teórico é formado pela perspectiva de gêneros de Bakhtin (1992; 1997 e 2009); de textualidade de Antunes (2009;2017); as pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sobre sequências didáticas centradas em gêneros textuais; e, por fim, Kleiman (1995; 2005) e Soares (1995; 2004; 2017), para tratarmos sobre letramento como uma concepção do fazer educativo para aprendizagem que se dê no contexto real do aluno, em oposição a um tipo de ensino que privilegie a prática de leitura e escrita descontextualizados, com base em memorização de regras, decodificação, conceitos e na resolução de exercícios mecânicos. Documentos oficiais da educação em nível nacional também sustentam esta pesquisa no que diz respeito à cidadania.

O processo de letramento que abordamos trata, ainda, sobre o desenvolvimento de projetos que superem os limites impostos à disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, através de conteúdos fragmentados, nos quais a leitura e a escrita esbarram nos muros escolares e, conseqüentemente, não possuem sentido para o aluno, e o texto é entendido como pretexto para a exploração de regras gramaticais e conceitos. O sentido do ler e escrever e do uso da linguagem ultrapassa uma visão de aprendizagem centrada apenas na aquisição de conhecimentos científicos e busca dialogar com os conhecimentos adquiridos na escola, a partir do uso social de tais conhecimentos.

A prática pedagógica que se propõe a estabelecer relação entre a escola e a sociedade, o letramento e a cidadania, deve contribuir para que o aluno participe de um processo significativo, em que o ensinar e o aprender se dão a partir de diferentes estratégias que favoreçam a compreensão da realidade, do outro e do seu próprio ambiente, para que se possa atuar nele de forma ativa e transformadora.

Buscamos considerar, prioritariamente, dentre as diferentes concepções existentes sobre texto, a concepção que se respalda numa visão mais ampliada trazida por Antunes (2009), que

considera, além da compreensão do texto por aspectos cognitivos, as condições pragmáticas que envolvem a língua como uma atividade funcional:

A língua não existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. *As línguas estão à serviço das pessoas*, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações textuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (ANTUNES, 2009. p.35, grifo da autora).

A língua deve ser considerada como e para a prática social. Ela se encaminha para objetivos definidos, para fins de intervenção ou interação entre os seres sociais e, por sua vez, aparece sob a forma de “textualidade”, já lembrada por Antunes, sejam textos essencialmente orais ou escritos e ainda os híbridos.

Aqui, faz-se indispensável compreender que a língua, em situações reais de uso, considera, além de estruturas linguísticas, as extralinguísticas. As linguísticas, embora igualmente necessárias, são consideradas insuficientes, razão pela qual é preciso ultrapassar essas limitações e chegar no âmbito das práticas sociais e discursivas.

Considerar a língua na perspectiva de interação discursiva social é o primeiro passo para se trabalhar com um ensino que colabore para a formação cidadã dos indivíduos, conscientizando-os sobre, nas palavras de Antunes (2009, p.43), o “significado da linguagem para a construção dos sentidos das coisas”, “incentivando todas as formas de interação”, “fomentando a prática da observação, da análise, do questionamento, da reflexão crítica”.

Neste sentido, em que a língua é entendida como forma de atuação social e prática da interação dialógica, surge o conceito de *textualidade*, ou seja, a linguagem é usada nas interações e no agir socialmente por meio de textos, visto que, “por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a *forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (ANTUNES, 2009, p.50, grifos da autora).

O entendimento sobre textualidade trouxe mudanças consideráveis no trato da compreensão do que é a linguagem e como ela funciona, ampliando-se, por um lado, os conceitos, os paradigmas e as perspectivas de apreensão do objeto linguístico, e por outro, a diversidade e fluidez das ações humanas que indeterminam as definições, outrora possíveis quando se tratava de palavras e frases isoladas.

A dimensão que a textualidade vem assumindo no ensino de línguas é tamanha que documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), defendem o

uso dos textos como eixo do ensino, no qual o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos são enfatizados (BRASIL, 1998).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também tem dado contribuições, introduzindo no manual do professor uma série de fundamentações e orientações para a realização do ensino em torno dos textos. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos deparamos com reflexos dessa concepção, pois são encontrados, nos descritores¹, habilidades² e competências³ em compreensão, avaliadas em textos de diferentes funções e gêneros.

Um dos pressupostos da textualidade que considera a língua como forma de “comportamento social” é ampliado com a introdução do conceito de textos e de gêneros, que, embora peculiares e relativamente estáveis, são flexíveis, assim como mudam a própria trajetória histórico-cultural do homem e, conseqüentemente, as condições concretas de produção e circulação dos discursos.

Diante de novas condições de entendimento sobre língua, linguagem, gêneros e texto, surge a necessidade de a escola (re)pensar sua prática, tendo em vista que trabalhar com a prática da leitura, da escrita e da análise de textos exige do professor considerar atividades que tornem os conteúdos e, sobretudo, os textos, mais significativos.

Uma prática pedagógica que considera os pressupostos abordados anteriormente é a cobrança real. Não se trata de estar na moda ou desejar apresentar inovações para o ensino, trata-se sim de romper uma concepção unilateral e reduzida da língua tradicionalmente abraçada ao longo dos anos. Desta forma, o ensino deve estar centrado no trabalho com os gêneros, de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências de falar, ler, ouvir e escrever em diferentes situações de comunicação social real, sempre através de textos orais ou escritos dentro de um contexto sociocomunicativo, articulando-se elementos linguísticos e cognitivos com uma função comunicativa, enfim, considerando a textualidade da língua.

¹ Traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matriz-e-escalas>.

² Aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. Disponível em <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em 10/04/2019.

³ Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa. Disponível em <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em 10/04/2019.

Dada a concepção de trabalho em torno dos textos, cabe considerar um conjunto de conhecimentos que envolve a compreensão e uso do próprio texto, sendo necessário, segundo Antunes (2017, p.29) “investigar em sala de aula as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos de sentido, em suma, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas”, o que torna o ensino não tão simples quanto possa parecer.

A prática pedagógica centrada no texto relaciona-se diretamente ao uso dos gêneros textuais e/ou discursivos. É fato que os gêneros vêm recebendo um posicionamento ampliado no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de comunicação e criticidade do sujeito, especialmente aqueles que circulam no meio social cotidiano, contudo, não significa dizer que a circulação abundante de tais textos confirme a habilidade e/ou capacidade de utilização destes de forma eficiente e em benefício do desenvolvimento pessoal e social.

Nessa perspectiva de desenvolvimento das competências comunicativa e discursiva, dominar os gêneros textuais/discursivos, orais ou escritos contribui para que o usuário da língua, participante de eventos de fala ou letramento, utilize a linguagem num determinado contexto social e em determinadas situações comunicativas de maneira adequada.

Todavia, percebemos que a prática pedagógica que se efetiva em sala de aula na escola em que a pesquisa se realizou é, em sua grande maioria, uma tentativa malsucedida de trabalho centralizado nos textos, nos quais são mantidos pressupostos teóricos tradicionais e o texto continua sendo tratado como pretexto para estudos gramaticais, morfossintático, entre outros. Tal situação pode ser percebida mediante experiência própria e observação de trabalhos catalogados na instituição.

Em discussão com a coordenadora pedagógica da escola onde a pesquisa aconteceu, percebemos que os trabalhos de leitura e escrita esbarram em objetivos puramente alfabetizadores, de conceituação ou entretenimento e que, em sua maioria, com um maquiamento, na tentativa de camuflar as incertezas do professor, quanto ao desconhecimento ou falta de preparo para contemplar a dimensão funcional interativa e discursiva da língua. Enfim, a mobilização desses saberes, letramento⁴ e gêneros textuais, tem se revelado problemática, através de trabalho intuitivo em que se miscigena um discurso inovador, marcado por compreensão equivocada e práticas tradicionais.

⁴ Letramento se refere a um conjunto de práticas de leitura e de escrita que demonstram que o indivíduo é capaz de usar diferentes tipos de materiais escritos no dia a dia.

Durante reunião de Atividade Complementar (AC) na escola municipal em que a presente pesquisa foi desenvolvida, em conversa com os verdadeiros agentes do processo, os professores do ensino fundamental público, foi possível notar ecos da voz dos PCNs, ao considerarem que os gêneros textuais sugeridos pelos livros didáticos são explorados numa perspectiva de letramento. Enunciados como “a linguagem é uma prática social” são proferidos pelos educadores, mas, como sabemos, não é garantia de concretização na prática. A apropriação de tais conceitos e discursos ocorre em alguns casos pela popularização de determinados teóricos, o que não é de todo mau, todavia, as práticas pedagógicas não se têm concretizado do modo desejável, o que podemos evidenciar nos resultados das avaliações externas. Este é um dos fatores que levaram ao surgimento da presente pesquisa.

As avaliações externas sobre a competência em leitura e escrita revelam o fracasso apresentado pelas crianças e adolescentes das escolas da Bahia: na última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e na Anresc (Prova Brasil) evidenciaram-se a insuficiência do trabalho com os textos nas aulas de Língua Portuguesa e a necessidade da formulação de políticas públicas que busquem reverter o fracasso escolar vigente, manifestado por altas taxas de analfabetismo funcional.

A necessidade de posicionar-se diante de tal situação com um novo olhar sobre o fazer pedagógico instiga-nos a pensar sobre a introdução de estratégias mais significativas, em que o ato da leitura seja (re)pensado como primordial para o desenvolvimento e ampliação do nível de letramento da criança e do adolescente, e que esta garanta o exercício pleno da cidadania.

Os resultados dos exames de avaliação externa questionam o processo de escolarização⁵ e nos fazem refletir sobre um dos papéis mais importantes da escola, que diz respeito à construção do saber intercedido pela linguagem. Nessa perspectiva, cabem aqui três questionamentos: Qual a relação entre o baixo desempenho nas avaliações externas e o processo de letramento? Como os gêneros textuais vêm sendo abordados no livro didático e consequentemente trabalhados em sala de aula, sobretudo os gêneros orais? E como melhorar o nível de proficiência em leitura e escrita no ensino fundamental na Bahia? A partir das reflexões propostas, esboçamos algumas perspectivas sobre o problema.

O presente trabalho justifica-se a partir da análise panorâmica dos resultados das avaliações em larga escala no estado da Bahia, cujo fracasso escolar, que vinha acontecendo há anos, era algo perceptível apenas aos olhos da escola; todavia, estratégias oficiais e exames

⁵ Diz respeito à educação escolar, instrução formal. Traduz-se como o ato ou efeito de escolarizar; o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.

externos às instituições escolares existentes vêm registrando que um dos maiores problemas identificados no desempenho escolar se encontra no campo da leitura e da escrita.

No estado da Bahia, os índices baixíssimos da leitura e da escrita foram confirmados nas diferentes avaliações mais recentes apresentadas entre 2016 e 2018. A ANA (2016), a Anresc-Prova Brasil (2017) e os resultados do INAF (2018)⁶, em nível nacional, conseguem traduzir uma realidade: as habilidades citadas não são satisfatórias.

Levando-se em consideração que os atos de ler e escrever são necessários para um sujeito alfabetizado, o que podemos esperar de um sistema que não desenvolve esses conhecimentos básicos? Cabe pensar a distância em que esse sujeito se encontra em relação àqueles alfabetizados, que inserem tais conhecimentos em sua realidade social e cultural, melhorando e transformando sua qualidade de vida e da sua comunidade.

A ANA, realizada em novembro de 2016, investiga habilidades de alunos do 3º ano fundamental, período em que, teoricamente, se encerra o processo de alfabetização, em seu sentido mais restrito. De acordo com dados do Inep (acesso em 2018), o estado da Bahia esteve na sétima pior posição tanto na habilidade de leitura quanto na da escrita.

O baixo rendimento escolar desponta ainda mais assustador no 5º e 9º anos do ensino fundamental, traduzindo-se em médias abaixo da nacional; o desempenho em provas de leitura denuncia o grande contingente de alunos com baixo nível de proficiência, mesmo depois de um mínimo de nove anos de estudo.

No município de Fátima-BA, cidade onde a pesquisa foi realizada, a situação não é diferente. A Anresc revelou que no 5º e 9º anos do ensino fundamental os alunos se mantiveram respectivamente entre os níveis 0 e 4 com o percentual apresentado abaixo, conforme quadro elaborado pela autora a partir de dados consultados no *site* do Inep em 2018, sendo estes comparados com a média geral do Brasil:

Quadro 1 - Resultado da Anresc- Prova Brasil 2017

Resultado De Proficiência Em Língua Portuguesa			
Porcentagem de alunos que se enquadraram entre os níveis 0 a 4			
5º ANO		9º ANO	
Municipal	Nacional	Municipal	Nacional
81,17%	57,56%	86,86%	78,27%
Média de proficiência em Língua Portuguesa			
188.09	214.54	241.94	258.35

Fonte: Anresc, 2017. Adaptação da autora.

⁶ <http://Portal.inep.gov.br>

A respeito da Prova Brasil, de modo geral é possível notar que entre os níveis 0 e 4 são observadas apenas habilidades basilares que deveriam ser apresentadas em cada etapa escolar, localizando informações explícitas nos diferentes gêneros textuais organizados de acordo com o ano escolar, ao passo que, a partir do nível 5, vai se ampliando a diversidade de gêneros para o mesmo ano e, além de informações elementares, somam-se os efeitos de sentido decorrentes de pontuação ou expressão, o reconhecimento de temas e das finalidades de gêneros textuais, enfim, uma interpretação mais aprofundada do texto.

No que se refere às habilidades observadas nos alunos do 5º ano do ensino fundamental, é imperioso destacar que, além dos gêneros comuns para o ensino fundamental I, a exemplo dos contos, fábulas, receitas, tirinhas, poemas e outros, o gênero textual reportagem foi mencionado em vários níveis. Habilidades para identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens; identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes; inferir diferentes informações explícitas; assunto principal e sentido de expressão; reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens são exemplos dos aspectos observados para o ano citado.

É notório que, de acordo com os resultados de desempenho apresentados pelos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas do município, nas avaliações de larga escala, o sistema de ensino, em certos casos, tem se mostrado falho no que diz respeito ao trabalho com o ensino de língua materna.

A condição preocupante segue ainda entre os jovens brasileiros com idade a partir de 15 anos. Segundo relatórios do INAF (2018), 29% das pessoas em nível nacional são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, estão no nível entre analfabetos e rudimentar, e 71% estão na classe dos alfabetizados funcionalmente.

Dada a seriedade do problema, é preciso reconhecer a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico, especialmente na formação continuada de docentes e na metodologia utilizada por eles. Ir além do simples alfabetizar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental II, é trabalhar para o desenvolvimento de competências mais refinadas, as quais caracterizam o letramento e, por que não dizer, os multiletramentos, por meio dos quais o indivíduo adequa aquilo que lê ou escreve às demandas sociais.

Para isto, a leitura e a escrita devem ser entendidas como práticas socioculturais, historicamente situadas, que se voltam, particularmente, à preparação do estudante para agir no mundo. O(a) professor(a) deve servir-se de ferramentas que favoreçam uma aprendizagem contextualizada, com trabalhos de natureza mais identitária que procurem atribuir cor local ao

fazer pedagógico e tornem mais significativas as práticas de linguagem no contexto escolar e, assim, também se tornem estratégias promissoras no combate ao analfabetismo funcional (TINOCO *et al.*, 2014).

A prática de projetos no contexto escolar, ainda que rotineira e antiga num trabalho pedagógico responsável, é um dos caminhos sugeridos aqui. Neste sentido, abordamos os projetos de letramento não como novidade didática ou como instrumento de renovação do ensino de língua materna que pretenda resolver problemas de sala de aula, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma “alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também as interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (TINOCO, 2014, p. 13).

Propostas que contemplam projetos de letramento não são propostas formadas por metodologias revolucionárias, inovadoras, nem salvadoras, mas propostas que se centrem na historicidade do sujeito, que passará a ler e a escrever aquilo que lhe for relevante, com textos de maior proximidade e identidade social.

Um grande exemplo de projeto de letramento bem sucedido pode ser observado no trabalho desenvolvido por Lino (2016) na cidade de Poço Verde, interior de Sergipe, com alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Pensando num ensino de língua a partir de metodologias que, embora simples, caracterizem o rompimento de práticas tradicionais, Lino propôs um trabalho que contemplava o uso das tecnologias, em especial do celular, para o estudo e produção de textos do gênero *notícia audiovisual*. A estratégia empregada tornou útil o uso de uma ferramenta tecnológica que faz parte do cotidiano do alunado, incentivando a produzir textos multimodais em sala de aula. Tais textos foram elaborados a partir da observação direta da realidade dos alunos, considerando contextos reais de criação, circulação e recepção. O estudo revelou, ainda, a importância do gênero textual oral, mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao propor a observação das possíveis conexões entre a linguagem midiática e a produção de textos, contribuindo para a ampliação do multiletramento exigido no mundo globalizado.

Assim, entendemos projeto de letramento como:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238 *apud* TINOCO *et al.*, 2014, p. 47).

O aluno, enquanto sujeito social, é também o agente do conhecimento, pois, ao ingressar no mundo da escolarização, apresenta consigo conhecimentos adquiridos ao longo da sua história socioculturalmente situada. Ao trazer o contexto social de seu entorno para as práticas de letramento escolar⁷, as práticas sociais deste aluno sujeito é que deverão direcionar o conteúdo a ser desenvolvido no projeto, e não o contrário. Tal interação resulta em uma proposta de ensino da linguagem operacional e reflexiva: diferentemente das práticas tradicionais, ações pedagógicas se dão numa perspectiva interacionista.

Diante deste contexto, refletimos sobre o porquê de o livro didático ainda ser, em tese, o material mais utilizado pelo professor em sala de aula no trato com a prática da leitura e da escrita, visto que carrega “conteúdos” previamente definidos e congelados. Julgamos, então, que o livro didático merece ser objeto constante de reflexão. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral promover práticas de letramentos que contemplem os eixos da leitura e da produção oral e escrita engajadas na perspectiva da textualidade e do interacionismo, para, então, ampliar as atividades já ditas no LD, a partir de uma proposição de trabalhos voltados mais para a cor local e identidade dos alunos que constituem o contexto escolar, legitimando a ampliação do letramento a partir de ações imbricadas nas relações sociais e que colaborem para o exercício da cidadania.

O objetivo acima mencionado tem os seguintes objetivos específicos: (i) Descrever o modo como o LD “Projeto Teláris: Português 6º ano” aborda o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais; (ii) Elaborar uma sequência didática que contribua para a formação de leitores e produtores textuais autônomos, capazes de transformar informações em conhecimentos significativos, através de práticas de letramento que envolvam os aspectos sociais e contribuam para a formação cidadã; (iii) Utilizar recursos multimídias como possibilidades de favorecer a produção textual multimodal em sala de aula; (iv) promover o desenvolvimento de uma reportagem audiovisual em suportes digitais, através de oficinas, em contextos reais de criação, circulação e recepção, considerando a função social da escrita; (v) descrever o processo de desenvolvimento da sequência didática e da elaboração da reportagem audiovisual por alunos do 6º ano, em trabalhos de oficinas, para que sirva de exemplar para futuras aplicações, por meio do caderno pedagógico.

⁷ Diz-se das práticas de leitura e de escrita realizadas na escola, com fins exclusivamente escolares, diferentes de práticas de letramentos realizadas na rua, por exemplo. Trata-se, portanto, de práticas de uso da leitura e da escrita mais planejadas, mais focadas e com objetivos bem definidos.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: no primeiro apresentamos na introdução nosso objeto de pesquisa, a justificativa da importância do trabalho e expomos os objetivos pretendidos durante o seu desenvolvimento. No segundo capítulo, trazemos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, subdividida nos macrocampos cidadania e letramento, gêneros textuais adotados na pesquisa e livro didático, PNLD e contribuições teóricas. No terceiro, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. No quarto, apresentamos o desenvolvimento da sequência didática seguido da análise descritiva dos dados. Por fim, encontram-se as considerações finais.

Dessa forma, em conformidade com os pressupostos teóricos apresentados, orientamo-nos para a execução de uma proposta a partir do uso do gênero textual/discursivo reportagem audiovisual, através dos recursos tecnológicos acessíveis a alunos de um 6º ano, a exemplo de *tablet*, celular e *notebook*. Destarte, ansiamos contribuir com o trabalho dos docentes, a partir da sugestão do trabalho apresentado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Cidadania e Letramento

A cidadania é um dos direitos fundamentais mais antigos da civilização humana, gerada a partir de disputas, lutas e transformações em seu percurso, até realizar-se na sociedade atual, ainda assim, encontra vários desafios referentes ao processo democrático. Em uma perspectiva histórica, a cidadania captou pensamentos conflitantes e diversos, na Grécia antiga, berço da civilização, de onde advém o próprio termo *democracia*, ou seja, “poder que emana do povo”.

Em uma linha de tempo, vemos os avanços e regressos da democracia, que teve diferentes significados em épocas distintas. Tendo pouca existência no período medieval, há uma atenuação com o iluminismo e posteriormente com a revolução francesa, indo até a construção das repúblicas do mundo moderno, como a luta pelos direitos das mulheres, defesa de grupos marginalizados, a exemplo dos indígenas, direitos civis pela população brasileira com o fim do período ditatorial militar. Atualmente, nos deparamos com uma série de desafios do mundo contemporâneo e o cidadão é sempre colocado como fator responsável pela busca da solução destes problemas. Todavia, o que é ser um cidadão na contemporaneidade? De acordo com Pinsky (2012):

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY, 2012, p. 9).

Partindo dessas considerações, o que se torna visível a partir das diferentes opiniões, visões e ações da democracia são o caráter de mudança a partir de uma insatisfação, o exercício da liberdade de expressão, a vontade individual e popular, assim como a conquista de direitos e a busca por uma sociedade melhor. Ao se pensar na sociedade atual é perceptível que há problemáticas que afetam direta e indiretamente o indivíduo, seja na política, segurança, saúde, como também e não menos importante, no meio ambiente. Mesmo com o avanço de direitos, com a notória Constituição de 1988 – a sétima constituição do nosso país, sexta desde a República, conhecida como Constituição Cidadã. Rege todo o ordenamento jurídico brasileiro

até os dias de hoje e é um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado - não há no corpo social brasileiro a garantia efetiva de tais direitos básicos, desde o acesso a uma educação de qualidade, a participação política até a construção de leis que afetam o cotidiano. Assim, o ser em seu papel na sociedade, que se encontra nessa realidade, questiona o fato de sentir que não pode transformar seu meio.

Ao longo do tempo, a partir de documentos oficiais como os PCNs, as DCNs, e recentemente a BNCC, tem-se pensado sobre um discurso antigo referente à necessidade de transformar o ensino-aprendizagem em algo mais relevante, que se sobreponha ao simples desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e calcular em sentido mais restrito e passe a pensar sobre a formação de cidadãos capacitados, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Tais documentos evidenciam o consenso de que as escolas que objetivam desenvolver um ensino que prepare o indivíduo para o exercício da cidadania carecem repensar sua prática em especial e, conseqüentemente, seus projetos político-pedagógicos. Viver numa sociedade letrada exige do cidadão uma participação mais crítica e atuante. E à escola cabe um ensino pautado em práticas que façam parte da realidade local do aluno. Práticas sociais que possibilitem a transformação do mundo em que vivem, através do ensino de leitura, escrita e competências necessárias para agir sobre o mundo efetivamente.

É notório que o sujeito, em sua formação cidadã, não está excluído da sua função social, pelo contrário, é um agente capaz de buscar benefícios para a sociedade, pois faz parte de conjuntos que formam o meio social, como família, escola, igreja, trabalho, comunidade, etc. Diante disso, suas ações implicam algo para a coletividade na qual está inserido. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de um dos objetivos apresentados nos PCNs do ensino fundamental (1998):

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998. p. 55).

A educação para o século XXI aponta que a formação do estudante não pode alicerçar-se puramente numa questão conteudista. Os conceitos, normas e fórmulas são preceitos básicos para a formação do indivíduo para a sociedade, porém tais preceitos devem dialogar com outros fatores que colaborem para a formação de um estudante que, além do conteúdo, saiba informar-

se, pesquisar, tenha curiosidade, responsabilidade, amabilidade e que esteja apto a entender seu meio e a agir sobre ele. Desse modo:

Discutir os temas da cidadania e do ambiente remete a questões de caráter ético político. Mas também a esferas do mundo material. Trata-se de permitir que a livre expressão, uma das maneiras de interpretar e praticar a cidadania, possa ser exercida sobre a base material que sustenta a vida humana [...] O desafio consiste na elaboração de uma ética ambiental que permita a livre expressão também no campo da reprodução material da vida (RIBEIRO *apud* PINSKY, 2012, p. 399).

O uso da língua é primordial para a construção do estudante na coletividade, visto que é através dela que ele se comunica, estabelece relações, identifica signos e fatos, o que permite uma melhor compreensão do mundo ao seu redor. A aplicação do termo *letramento* reforça essa representação que cada indivíduo detém em sua progressão educativa. Vale ressaltar que a proposta educacional deve dialogar com o conteúdo e a formação cidadã do indivíduo, contribuindo para que este se torne um agente de mudança. Frente ao exposto, de acordo com os PCNs:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos voltados para a construção de um PPP (Projeto Político-Pedagógico) que busque trabalhar com temas transversais e que sejam dialogados com diferentes ciências ao contextualizarem tais temas, com questões acerca da ética, justiça, respeito, cultura, saúde e meio ambiente. A proposta desse diálogo parte do princípio de auxiliar o professor e o aluno na relação de ensino-aprendizagem permitindo que o conhecimento seja mais fluido e que traga funcionalidade ao que é aprendido.

O ato da fala, no que compete à crítica de uma problemática ambiental, se alia à situação micro no qual o aluno se insere, a questão do lixo a céu aberto (um ponto analisado nessa pesquisa) e a divulgação em uma perspectiva jornalística possibilita que os estudantes construam essa crítica social de forma mais presente e nítida, voltada para o meio em que se mantém.

Assim como os PCNs, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento de instância federativa, aborda em sua conceituação os pontos de aprendizagens essenciais para a

formação do estudante brasileiro em uma perspectiva nacional. Vale salientar que o documento está de acordo com a formulação de uma educação para o século XXI, promovida pela ONU. Como dito anteriormente, o aluno precisa de uma formação que vá além dos conteúdos e que o auxilie a desenvolver melhores relações nos meios sociais. Na descrição das competências 7 e 10 a BNCC traz a seguinte prerrogativa:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em ambiente local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.(...) 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Ao fazer uma reflexão acerca do que o documento propõe, torna-se claro como a abordagem de uma problemática vigente em um sentido macro, como os lixões a céu aberto - que propagam uma série de doenças, que afetam o meio ambiente, além do odor e do chorume que comprometem os recursos hídricos - demonstram uma realidade a ser combatida em todo o país. E o desenvolvimento de um trabalho no viés proposto aqui pode contribuir prioritariamente para o desenvolvimento e/ou ampliação de tais competências.

Quando o estudante estabelece uma ligação entre uma questão de caráter maior, como os lixões no Brasil, e uma questão menor, a exemplo do lixão local, atentando-se para pontos como o impacto que causa em vários espaços diferentes da sua realidade, compreende que, além de fazer parte dessa situação, consegue agir em prol da mudança deste quadro, contemplando um exercício democrático que contribui para a formação cidadã, crítica e construtiva.

Pensar e exercer a cidadania em uma sociedade que detém uma série de problemas significa aliar a função do indivíduo em sua ação crítica e construtiva em prol da formação de um meio social onde haja o bem-estar, a liberdade e a solução de problemas como os citados anteriormente. E, para que se tornem práticas, é necessário que haja uma conscientização maior da população acerca desses problemas. Todavia, essa conscientização não precisa ser exclusivamente em um sentido macro. Problematicar em um sentido mais restrito, de cor local, permite que o sujeito alie o conhecimento aprendido com uma realidade que faz parte do seu cotidiano; dessa forma, este consegue ter um olhar mais aprofundado e uma ação mais enfática, por ter noção de que o problema faz parte do seu meio, que o afeta enquanto indivíduo como também ao seu grupo social; do mesmo modo, que estabelece uma ligação com a perspectiva prática encontrada em um sentido macro.

2.1.1 Letramento e Analfabetismo Funcional

Para iniciar esta discussão, trataremos, num âmbito mais geral, das noções de alfabetização e de letramento, que vêm sofrendo modificações ao longo dos tempos. Tentaremos esclarecer seus sentidos, embora se trate de uma tarefa muito difícil, visto que eles se mesclam, se adicionam e facilmente se confundem. Tal enraizamento pode ser observado tomando-se para análise fontes como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, teóricos e produções acadêmicas diversas.

O termo *analfabetismo* é usado para indicar a ausência de instrução primária padrão, o não saber ler e escrever. Ao termo *alfabetismo*, então, atribui-se o estado ou condição daquele que sabe ler e escrever, daquele que é alfabetizado. Soares (1995) observa que a oposição alfabetismo/analfabetismo firmou-se em correlação ao inglês, entre os termos *literacy* e *illiteracy*, uma vez que, no inglês, não há o termo *alfabetização*, mas letramento, que engloba, além de uma série de habilidades que deveriam ser incorporadas na vida cotidiana, e, portanto, dentro de um contexto social relacionado ao uso da linguagem, também a aprendizagem inicial da leitura (alfabetização). Equivocadamente, *literacy* foi incorporado ao português apenas no sentido de letramento, o que gerou o abandono de metodologias que se voltavam especificamente à alfabetização⁸.

A origem do conceito “analfabetismo funcional”, surgiu na década de 1930, durante a Segunda Guerra, indicando a competência de entender instruções escritas por parte dos soldados. Depois disso, no final dos anos 1970, o termo foi usado para indicar um desígnio prático da leitura e da escrita em diferentes contextos e ganhou repercussão desde que a UNESCO referenciou como a capacidade de ler ou escrever um enunciado curto e simples, compreendendo-o e relacionando a sua vida diária. Passou a ser tratado como analfabeto funcional “a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada...em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada de dinheiro com cartão magnético...” de acordo com Rojo (2010, p.25).

⁸ Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Depois de duas décadas, introduziu-se o caráter social neste conceito, considerando a funcionalidade, como uso da leitura, da escrita e do cálculo para a inserção social e para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. Nasce aqui duas perspectivas, a liberal e a revolucionária, sendo que o alfabetismo envolve, na primeira, um conjunto de habilidades necessárias para que o sujeito responda às demandas do seu contexto social e, na segunda, um conjunto de práticas desenvolvidas socialmente de forma mais ampla, que permitem ao sujeito uma conscientização e possibilidade de questionamento de tradições, valores e padrões presentes no meio social.

Na esfera educacional, surge o termo letramento, para somar à formação de uma população alfabetizada funcionalmente. Atualmente, o letramento abrange diversos níveis de habilidades que se relacionam à leitura e à escrita, à produção e compreensão de textos, complementando-se diferentes práticas sociais onde esses textos circulam. É um conceito complementar e quiçá inerente ao termo alfabetização.

Verifica-se ainda uma ampliação do conceito de alfabetização indo em direção ao letramento, apresentado por Soares, em que alfabetizar era entendido somente como ensinar a ler e escrever, e letramento como “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p.97). Passou-se a entender que os dois conceitos não devem ser dissociados; se o fizermos, estaremos cometendo um “erro”, pois esses processos não são independentes - a “alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento” (SOARES, 2004, p.97).

A distinção técnica e conceitual apresentada para os termos *letramento* e *alfabetização* se faz necessária, embora na prática seja difícil separá-las. Scliar-Cabral (2007) aponta que:

Na minha prática, é difícil separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional” (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 16)

Compreender mais a fundo a alfabetização é importante, pois entendemos que quando ela é malsucedida contribui para o crescimento do analfabetismo funcional, que diz sobre a incapacidade do indivíduo para a compreensão de textos que circulam na sociedade, ou até mesmo produzi-los, seja durante ou após o ensino na educação básica. Tal fato explica nossas reflexões sobre uma proposta de ensino da leitura e da escrita para o letramento e para o exercício pleno da cidadania.

Sabendo-se que a leitura e a escrita estão presentes nos mais variados ambientes da nossa sociedade e que é por meio dela que o indivíduo amplia seus conhecimentos e melhora a formação do seu senso crítico, faz-se necessário refletir sobre o processo de aquisição de ambas como uma possibilidade de melhoramento do desenvolvimento de competências que se atrelam a essas habilidades e que permitirão ao sujeito atribuir um novo significado ao ato de ler, passando a ser entendido como algo que é benéfico, favorável e útil, e portanto necessário em sua vida. Compreender e usar a linguagem com maior eficiência é permitir que mudanças aconteçam na vida pessoal do indivíduo na sociedade em que ele vive.

Ainda que reconhecidos os princípios alfabéticos, a leitura não pode se encerrar nesse ponto. Ela deve perpassar a decodificação das palavras, o reconhecimento fonológico e mesmo a boa entonação e velocidade da leitura. Estes aspectos devem ser apenas o início de todo um processo de letramento.

O problema central percebido nos anos finais do ensino fundamental trata do acúmulo de deficiências no trato da leitura e da escrita, que refletem na formação do aprendiz, contribuindo para elevar as estatísticas de analfabetismo funcional.

A escola exerce um papel muito importante na formação desses seres leitores, o que não significa negar a importância da família. Sendo assim, cabe a ela e especialmente ao professor (por ser aquele que mantém contato direto e por um período de tempo considerável) oportunizar diferentes formas de trabalho com a leitura, adequando os diversos gêneros que circulam nas diferentes instituições que concretizam as práticas sociais do sujeito-aprendiz.

Assim, o surgimento de novas perspectivas educacionais deve estar atreladas às mudanças de postura do professor para a realização de práticas docentes coerentes com os anseios do ser histórico e social atual, que sente necessidade de transitar da condição de mero espectador à condição de produtor, de agente transformador da sociedade.

Muito se tem pesquisado e estudado sobre o significado do letramento, agora renomeado, para atingir sua amplitude, como multiletramentos, sendo a escola a principal agência de promoção, o que não significa que ela esteja cumprindo sua função com total êxito. É desta necessidade de melhoramento que discussões sobre os letramentos em sala de aula,

sobre o papel do professor como agente de letramento e sobre a formação do aluno dentro deste contexto, ainda se fazem necessárias. É preciso, antes de qualquer coisa, entender como se dá a pedagogia dos multiletramentos⁹ - onde a diversidade cultural e linguística é questão central, integrada por fatores como: a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada- atentando-se para a inclusão e a participação do aluno, de modo a privilegiar seu reposicionamento identitário.

Entendendo-se os multiletramentos como práticas situadas baseadas no mundo da aprendizagem e concepção de experiências, em que os alunos devem ser educados num contexto onde os projetos assumem um papel importante e necessitam ser ativos e autônomos, e, portanto, protagonistas da própria aprendizagem, dois questionamentos são essenciais: Em que tipo de sociedade estamos inseridos e que tipo de sociedade queremos? E como fazer para trabalhar a linguagem de forma que ela seja uma ferramenta para a agência social e que ressignifique o sentido da leitura e escrita no ambiente escolar?

Quando pensamos em sociedade moderna, deparamo-nos com a ideia de Tinoco, ao afirmar que:

A sociedade atual apresenta-se fortemente marcada pela diversidade e pela fragmentação. Nela atuam várias estruturas de poder e sistemas de interesses interconectados, apresentados como redes complexas e dinâmicas que interferem cada vez mais na vida do ser humano, moldando as práticas institucionais e favorecendo enormemente a desigualdade, a exclusão e a impossibilidade de atuar com sucesso na vida social (TINOCO *et al.*, 2014, p.12).

Pensar numa sociedade repleta de diversidade é algo positivo e desafiador, embora carregue a desigualdade como uma face desagradável. Entendê-la faz-se imprescindível quando se pensa numa pedagogia dos multiletramentos, pois a escola faz parte dela e é para ela que deve direcionar o fazer educativo.

Neste desafio, surge uma alternativa de abordagem educacional que envolve o trabalho com projetos, não como estamos acostumados a observar no meio escolar - projetos que envolvem determinados conteúdos gramaticais, fragmentados, distribuídos pelas disciplinas de

⁹ Termo criado para abranger dois conceitos distintos, sendo a multiculturalidade – marcante nas sociedades globalizadas- e a multimodalidade dos textos – através da qual a multiculturalidade se comunica e informa- por pesquisadores de diferentes países que constituíam o *New London Group* - grupo que surgiu em Nova Londres (EUA) e durante a primeira reunião em 1994 publicou um manifesto denominado Pedagogia dos Multiletramentos.

forma que contemplem simplesmente um conteúdo - mas sim, projetos de letramentos¹⁰, projetos que incluam a participação, a confiança, o contentamento e o reposicionamento identitário do aluno. “Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (TINOCO *et al*, 2014, p.13).

O ensinar e o aprender tradicionalmente desenvolvidos ao longo dos tempos já não cabem nessa sociedade atual, ou melhor, não são mais suficientes. O ambiente escolar passa a ser o principal responsável por criar espaços e tempos de inserção dos múltiplos letramentos, através de práticas sociais letradas que posicionem os alunos à realidade em que estão plantados, que partam da realidade do aluno. E que não morram aí, para que possam fazer sentido elas precisam surgir da realidade e voltar para ela, pois os eventos de letramento precisam ter na vida real o ponto de partida e de chegada.

A tradicional forma de ensinar com a fragmentação dos conteúdos, a rígida disciplinarização, a preocupação pura em conteúdos clássicos, descontextualizados, aumentam ainda mais a dificuldade dos professores em criar situações diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Ações que iniciam e se encerram exclusivamente na sala de aula não carregam um sentido completo, elas são inférteis e não acarretarão efeitos na vida do aluno fora da escola, onde ele verdadeiramente vive.

O desenvolvimento de projetos de letramentos nasce como uma alternativa para essa ressignificação do fazer pedagógico, projetos estes que nos aproximam mais do tempo, espaço e das práticas sociais presentes na vida do aluno, onde as práticas de leitura e escrita precisam fazer sentido, sendo efetivamente desenvolvidas, pois as ações de linguagem só carregam significados se possuírem ligação direta com o contexto social do aluno. Educar relacionando o conhecimento escolar ao vivido pelo estudante, considerar seus conhecimentos e sua identidade, valorizar o saber e a cultura, significa envolvê-lo, tornando-o agente do processo, com responsabilidades para a construção da sua autonomia e da independência na construção e uso do saber, aquilo que o torna um ser que exercita a cidadania.

Desenvolver atividades de leitura e de escrita como práticas existentes no contexto social do aluno significa levar a questionar ou avigorar valores, tradições, dentre outros, mas,

¹⁰ O termo letramentos no plural diz respeito a todas as práticas de aprendizagem da leitura e da escrita realizadas em contexto impresso ou digital nos mais diversos contextos sociais. Assim, o letramento hoje está plural – letramentos –, em virtude de estar intimamente ligado a todas as atividades realizadas pelo homem diariamente para se situar no mundo, através do computador, da *internet* e das mídias digitais, de modo amplo.

para que essa prática se concretize, é preciso projetar novas formas de ensino, que considerem o caráter interdisciplinar e multidimensional que caracteriza o letramento, projetos que possibilitem o uso social e dinâmico da leitura e da escrita, dentro e fora da escola.

O letramento envolve um conjunto de habilidades e competências que contribuem para o desenvolvimento da criticidade do educando. Envolve ainda outras capacidades que não necessariamente se relacionam à leitura, no sentido de decodificação.

Práticas de letramento transportam objetivos sociais acentuados para o participante, mas muitas vezes a prática escolar não faz sentido para eles, por isso, o trabalho em sala de aula precisa ser planejado de maneira a contemplar textos que abordem assuntos relevantes para eles, para que o ensino possa ser efetuado de forma prazerosa, motivadora e significativa.

Enfim, os projetos de letramento devem contribuir tanto para a formação de professores quanto dos alunos, uma vez que eles se dão através de atos de cidadania, considerando o presente, para o alcance da autonomia e dos saberes necessários às práticas externas à escola. Eles contribuem para libertar o aluno do seu estado de dependência, para uma aprendizagem real e significativa, quando oportunizam práticas centradas no social, constituem-se como mais expressivos e sedutores, porque os participantes veem sentido nas atividades propostas, através das quais todos ensinam e aprendem motivados pelo desejo de entender, discutir e resolver algo que está à sua frente e que “é problema seu”, pois faz parte da sua vida. E é justamente este fator que o difere dos demais projetos, a prática social que é o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino. Esta prática desencadeia a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Ler e escrever, neste contexto, implica ler e escrever para agir no e sobre o mundo.

2.2 Gênero Discursivo Adotado na Pesquisa

Para iniciar nossas contribuições sobre o tema, trataremos de expor uma breve história do conceito de gênero. Historicamente, o termo *gênero* esteve ligado à literatura atualmente, ele é usado para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, ligado à literatura ou não e diferentemente de como emergiu até o século XX. Esse termo vem sendo usado com mais frequência em várias áreas de investigação, tornando-se cada vez mais

multidisciplinar e enlaçando à sua essência questões socioculturais no uso da língua de maneira geral.

De acordo com Bakhtin (1992) entende-se que os gêneros sempre estiveram presentes na sociedade, organizando a nossa vida. Como filósofo da linguagem e precursor da teoria dos gêneros afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (BAKHTIN 1992, p.302).

O ensino de Língua Portuguesa, como sabemos, é marcado pelo trabalho com gêneros, responsáveis por aprimorar a competência comunicativa dos alunos, tendo em vista que os gêneros, por estarem em toda parte, perpassam todas as nossas interações cotidianas, já que as mesmas são marcadas pelo dialogismo e pelo interacionismo da linguagem, inerente ao ser humano. Ou seja, diariamente, utilizamos os gêneros do discurso em nossas atividades cotidianas, sejam eles orais ou escritos, e eles são bastante variados, atendendo a diferentes necessidades do indivíduo.

De acordo com Bakhtin (2011), um ícone quando o assunto é gêneros, mais especificamente gêneros do discurso:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gêneros, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Como sinalizado por Bakhtin acerca dos gêneros, é impressionante como nós temos a capacidade de utilizar com grande facilidade diferentes gêneros do discurso, a depender da necessidade e do contexto no qual estamos inseridos. Diariamente, nós costumamos usar dezenas de gêneros, passeando facilmente por cada um deles de forma natural, trocando de um para o outro sem sequer nos darmos conta disso.

No entanto, como enfatiza o autor, por mais dinamismo e flexibilidade que tenhamos para mudar de um gênero a outro em questão de segundos, nós não temos condições seguras de conceituar cada um dos gêneros existentes, de explicar a sua existência, tendo em vista que eles aparecem no nosso cotidiano de forma natural, quase tão natural quanto nossa própria língua

materna, como destacou o autor. Além disso, devido à sua infinidade, não temos condições de estabelecer um conceito único e seguro para cada um dos gêneros, especialmente por possuírem características relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011), isto é, que podem ser modificadas/ampliadas.

Os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Ou seja, eles se adaptam aos diferentes contextos e épocas e se multiplicam. Por serem flexíveis, permitem características de outros gêneros, mas mantêm sua própria essência e sua própria função no processo comunicativo.

A quantidade de gêneros que permeia a comunicação humana é muito grande. Convivemos com diversos gêneros, e a cada dia, surgem novos gêneros. Não que eles sejam totalmente novos, afinal, os gêneros são relativamente estáveis (Bakhtin, 2011), por isso, eles têm traços de outros gêneros, mas apresentam sempre algumas características que vão diferenciá-los dos já existentes.

Os gêneros do discurso nos auxiliam a usar a linguagem de forma adequada, obedecendo ao contexto e à necessidade. Além disso, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Numa visão complementar, os gêneros são “práticas sociodiscursivas que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Ou seja, nossa comunicação diária necessita de uma espécie de organização, para diferenciarmos momentos e propósitos distintos de interação. Por isso, os gêneros têm justamente esse propósito, garantir que haja realmente organização na comunicação.

Sendo assim, “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2005, p. 30). Desse modo, por apresentarem relações com as culturas humanas, eles costumam variar de uma sociedade para outra, modificando-se, ampliando-se, e, desaparecendo-se, em outros momentos.

Em se tratando dos gêneros textuais, Marcuschi (2010, p.19) sinaliza que são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (...) caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”

Ou seja, os gêneros textuais estão sempre se modificando, seja na funcionalidade, na sua estrutura ou na forma de se apresentarem socialmente, mudanças advindas das atividades de comunicação social que a sociedade moderna nos impõe, mesmo que de forma involuntária.

Desta forma, subentende-se que nos comunicamos por meio de gêneros e estes definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto), para promover uma interação específica. Para ele, a comunicação verbal, seja ela oral ou escrita, se concretiza em um gênero já existente no meio social. São unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. Ainda, para Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que são diferenciados e ampliados à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p.280)

Assim, há heterogeneidade nos gêneros do discurso (orais e escritos), por incluírem, indiferentemente, tanto os textos de produção oral - gêneros do discurso primários, considerados como simples - quanto os textos de produção escrita - gêneros do discurso secundários, considerados complexos. Definir gêneros, desta forma, não é um processo tão simples, pois se trata de uma prática humana que envolve tanto o oral quanto o escrito, e os gêneros estão completamente agregados à interação comunicativa.

Os gêneros são formas presentes já em povos de cultura essencialmente oral, e passam a se multiplicar com o advento da escrita alfabética por volta do século 7 A.C, ou seja, tratar sobre gêneros implica falar da relação do homem com a linguagem ao longo dos tempos. Nesse sentido, destacamos o trabalho com gêneros no contexto escolar como algo que surgiu em conformidade com o juízo de que o sujeito, para ser inserido na sociedade, deve saber mais que decodificar as palavras, tem que atribuir sentido àquilo que lê e tornar-se produtor de seus próprios textos, para que possa estabelecer interação e comunicar-se em vários campos da sociedade. A apropriação desse conceito em relação ao ensino escolar se dá, principalmente, com os pesquisadores Dolz e Schneuwly. No Brasil, um marco importante são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. A organização curricular de Língua Portuguesa aparece estruturada sob o conceito de gênero textual.

Recentemente, com a apropriação das novas tecnologias, especialmente aquelas ligadas à comunicação, foi inevitável o surgimento de novos gêneros textuais, não por mérito da própria

tecnologia, mas pelo fato de as interações sócio comunicativas terem se ampliado. Surgem novas formas discursivas, ainda que não se trate de gêneros absolutamente novos, como fora notado por Bakhtin (1997) noutro momento, quando falava sobre a “transmutação” dos gêneros e a assimilação de um por outro. Tais gêneros emergentes, como também notou Marcuschi (2010, p.21) “criam novas formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita (...) também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses”. Enfim, tanto Marcuschi quanto Bakhtin concordam que os gêneros textuais ou discursivos se modificam conforme a sociedade e os fenômenos históricos.

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros são naturalmente reconhecíveis a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização, e por comporem as rotinas sociais tornam-se ferramentas textuais indispensáveis para nossa interação diária, fazendo-se involuntariamente presentes em nossas práticas cotidianas de interação e comunicação.

Deste modo, levando em conta que os gêneros textuais são unidades de linguagem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem que o trabalho com textos, desenvolvido na sala de aula, deve ser feito na base dos gêneros, sejam orais ou escritos, ideia da qual compartilhamos, especialmente por se tratar de uma oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

Entendendo-se que a instituição escolar é sem dúvida um dos principais lugares sociais à construção da escrita e da leitura de vários gêneros orais e escritos, e, é nela que acontece, de forma mais elaborada e consciente, a primeira aproximação do sujeito com os textos de forma sistemática, faz necessário discutir sobre os gêneros como objeto de ensino. Schneuwly e Dolz (2011, p. 64) apontam que a aprendizagem da linguagem se realiza no lugar centrado entre as práticas e as atividades de linguagem, ao comentarem que, “nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.” Para estes autores, os gêneros podem ser considerados importantes instrumentos pedagógicos que fornecem um suporte para a atividade nas situações de comunicação.

Quanto aos gêneros, dito por Rojo (1999) “escolarizados” trata-se de gêneros que objetivam ampliar a competência comunicativa dos indivíduos, habilitando-os a atuar nas diferentes situações de uso da linguagem. Tais gêneros, ainda que desenvolvidos na escola, não devem e não se sustentam exclusivamente no espaço escolar. Devem, portanto, ser desenvolvidos e ampliados para um fim maior, em situações reais e com finalidade real.

Dentre os gêneros que circulam no cotidiano do aluno e são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, destacam-se a notícia, a entrevista e a reportagem. A

proposta apresentada neste trabalho se deu com textos do gênero reportagem, especificamente com a reportagem audiovisual especialmente por referir-se a um gênero que esteve presente nas avaliações externas, sobretudo na Prova Brasil.

2.2.1 O Gênero Discursivo Reportagem Audiovisual

A linguagem usada na e para a comunicação diária se constitui um universo vasto e diversificado. Utilizar a linguagem multimodal presente na reportagem audiovisual nas metodologias de ensino da língua portuguesa é cada vez mais urgente, tendo em vista que essa habilidade é tão cobrada na sociedade atual, por fazer parte da realidade dos educandos. Se a escola não prepara o sujeito para dominar diferentes linguagens, não estará cumprindo o seu papel de formar cidadão e estará contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

O acesso a fontes de informação multimodal e multimidiática, utilizando recursos que englobam textos, animações, sons, cores, imagens, faz com que novos tipos de linguagens surjam, e a linguagem verbal deixa de ser o único veículo de comunicação utilizado pelos indivíduos e consequentemente pela escola. A linguagem verbal, oral ou escrita, é parte essencial e sustenta todas as outras possibilidades de linguagem por não serem autônomas, exceto as artes. Todavia, a contribuição dos recursos citados está no enriquecimento desta linguagem verbal, quanto mais recursos forem utilizados para determinado assunto, maior a possibilidade de retenção de informações e/ou de aprendizado, como confirma Santaella (2013, p.14) ao dizer que “quanto mais informações e conhecimentos se tornam disponíveis, aumentam e variam os passos e as oportunidades para a criação do conhecimento”.

Levando-se em consideração o contexto tecnológico, multimodal e multimidiático no qual a sociedade atual e consequentemente o alunado se encontram, permeado pela presença constante de imagens, sons, animações, faz-se necessário e urgente propor uma prática de leitura e produção de textos que contemple uma linguagem multimodal a exemplo dos gêneros suportados em recursos audiovisuais, especialmente através da reportagem audiovisual, por contemplar tais recursos, tornando a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e potencializadas. Cabe à escola possibilitar ao educando o acesso a diferentes manifestações da linguagem a fim de colaborar para a formação de um sujeito crítico e ativo, construtor do saber.

O uso da reportagem audiovisual é sugerido neste trabalho em face de sua notoriedade, por fazer parte do cotidiano da população em geral, que assiste, ouve ou lê uma série de textos jornalísticos, seja na televisão, na internet ou nas redes sociais. O próprio gênero, por si, narra algo baseado em fatos, dados, pesquisa e construção de gráficos com relevância social, e, isso contribui para dar respaldo coerente ao conhecimento produzido.

Vale chamar a atenção ainda sobre a fácil divulgação desse material em meio às novas tecnologias, devido à amplitude do acesso pela internet, o uso constante dos *smartphones* e das redes sociais.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2017, p. 478).

Neste sentido, a produção dos alunos não tende a se limitar ao quadro escolar. A propagação que as mídias sociais têm na atualidade, e a facilidade com que as informações na internet são encontradas contribuem para que o trabalho produzido seja conhecido e que até sirva como modelo a ser aplicado em outras escolas, e mais ainda, que o trabalho rompa os muros da escola e faça sentido para e na sociedade. Aqui estaríamos contribuindo também para o desenvolvimento de mais uma competência proposta na BNCC (2018):

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

A forma de construção da aprendizagem que contempla o cruzamento entre a reportagem, meio ambiente, letramento e a cidadania ocasiona uma mudança construtiva para o aluno, para o docente, como também para a própria instituição escolar, que deve mudar de acordo com as transformações educacionais na contemporaneidade. Não é cabível que a mesma estrutura do início do século passado ainda continue nesse momento atual que deveria ser de dinamização do ensino. Corroborando com tal afirmação, as DCNs da Educação Básica sinalizam que:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (BRASIL, 2013, p. 16).

Quando o espaço escolar é (re)pensado e o uso do que é aprendido em sala se torna algo prático, o aluno, em sua formação, possui maiores chances de deter de um conhecimento significativo, pois nesse processo, alia o que é aprendido na escola com o que é aprendido fora dela. A escola é entendida como uma das formadoras do indivíduo para a sociedade, sendo esta sua principal função social: formar um indivíduo crítico que conheça o seu papel, ou seja, um sujeito que exerça a cidadania em busca da transformação do seu meio. É fato que essa formação não deve ser vista como um fim a ser alcançado quando o aluno sai da escola, mas como um processo de maturação que traz ao indivíduo a responsabilidade e ação social no seu meio, como nos afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares (BRASIL, 2013, p. 16).

A educação, quando se vai além de apenas conceitos, prepara o sujeito para constituir boas relações para com a sociedade como também bem para si mesmo. Ainda que seja pensado na totalidade, é no pensamento de um sujeito que faz a diferença que outros podem seguir o exemplo. Como um direito universal, ela precisa ser exercida de forma que atinja a todos em quantidade, mas também em qualidade. A busca por uma melhoria educacional se dá através do pleno exercício da cidadania, a partir da relação entre aluno e professor na construção do conhecimento, a percepção das problemáticas reais de forma macro e micro, a aplicação do que é aprendido na escola e posto em prática em uma situação real, o reconhecimento da pluralidade cultural e as diferentes experiências perpassadas pelos alunos, isto é, todo o conjunto que trabalha a formação educativa do indivíduo para a cidadania não apenas desenvolve uma qualidade, assim como também contribui para a transformação da escola, do professor, da comunidade e de si mesmo, a formação cidadã oferece ao aluno o espaço e meios necessários para a formulação de um pensamento e prática que seja relevante para a sociedade.

Partindo dos pressupostos abordados, reforça-se a necessidade de melhor entender a importância de criar ambientes favoráveis aos (multi)letramentos, utilizando práticas de ensino da língua com a inserção de gêneros textuais que colaborem para a prática social da escrita com conhecimentos e técnicas que façam sentido para o aluno e que possam ser compreendidos pelo seu entorno a fim de melhorá-lo. Assim forma-se, além de produtores e leitores críticos,

cidadãos conscientes, que vivem e convivem na sociedade exercendo direitos e cumprindo deveres e usufruindo de tudo que a sociedade lhes oferece de melhor através do letramento.

O uso do gênero reportagem audiovisual como uma proposta de formação para a cidadania é sugerido neste trabalho, pois além de estar preconizado pelas principais normas e diretrizes educacionais do país voltadas para uma educação para o século XXI, a prática e a construção de um aprendizagem a partir do meio em que os alunos se inserem, reafirmam o compromisso e função social de toda comunidade escolar, promovendo a criticidade e a reflexão. Uma ação que dá um sentido real e presente no contexto social.

Todavia, faz-se necessário destacar que utilizar o gênero reportagem para o 6º ano do ensino fundamental II foi um pouco além do que sugerem Dolz *et al.* (2011) ao abordar o agrupamento de gêneros e progressão em sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em quadro apresentado pelos autores, o gênero reportagem foi exibido como sugestão de trabalho para o 7º, 8º e 9º ano, enquanto que o 5º e 6º ano foi sugerido o trabalho com o gênero notícia, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Distribuição de gêneros e sugestão de sequências por ano/ciclo

Agrupamento/ Ciclo	1ª- 2ª	3ª- 4ª	5ª- 6ª	7ª-8ª-9ª
NARRAR	1.O livro para completar	1.O conto maravilhoso 2.A narrativa de aventura	1.O conto do porquê e do como 2.A narrativa de aventura	1.A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3.A novela fantástica
RELATAR	1.O relato de experiência vivida* (apres. em áudio)	1.O testemunho de uma experiência vivida	1.A notícia	1.A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1.A carta de solicitante	1.A carta de resposta ao leitor 2.O debate regrado*	1.A carta de leitor 2.A apresentação de um romance*	1. A petição 2.A nota crítica de leitura 3.O ponto de vista 4.O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1.Como funciona? (apresentação de um brinquedo e como funciona)	1.O artigo enciclopédico 2.A entrevista radiofônica*	1.A exposição escrita 2.A nota de síntese para aprender 3.A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2.O relatório científico 3.A exposição oral* 4.Entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1.A receita de cozinha* (em áudio)	1.A descrição de um itinerário*	1.As regras de jogo	
	5 sequências/2 orais	8 sequências/3orais	9 sequências/2 orais	13 sequências/4 orais

Fonte: Dolz *et al* (2011, p. 106)

Ao apresentar o quadro acima, os autores buscam tratar sobre a difícil questão da escolha dos gêneros para serem trabalhados no ensino fundamental. Esta progressão fundamenta-se nos princípios de: 1. Evitar a repetição; 2. A aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; 3. Uma progressão em “espiral” para melhor domínio do mesmo gênero em

diferentes níveis; 4. Os gêneros devem ser tratados de acordo com os anos, apresentados no quadro por ciclos/séries e 5. A progressão deve ser organizada em torno dos agrupamentos apresentados na tabela.

Embora, no agrupamento dos gêneros descritos para a capacidade Relatar, o gênero reportagem surja apenas do 7º ao 9º ano, é importante frisar que a escolha do gênero para este trabalho não foi previamente planejada. Reconhece-se que é preciso distinguir notícia e reportagem, e que este seja um fator relevante na elaboração do quadro supracitado. Ainda que os autores afirmem tratar-se de um quadro sugestivo e que cada unidade escolar e professor tenha autonomia em seu planejamento. Trabalhamos com gêneros do campo jornalístico, porém, a escolha definitiva surgiu da necessidade do grupo em expandir todo o material coletado. Entretanto, não podemos afirmar que se tratou de uma quebra de progressão, mas sim de um avanço acima do esperado, já que foram trabalhados diversos gêneros antes de culminar com a reportagem audiovisual.

Uma vez identificadas a utilidade e as possibilidades a partir desse gênero em sala de aula, tratemo-lo como algo inevitável e recomendável para o trabalho docente, já que é um gênero de forte convivência dos alunos. Tendo sido notado tal desígnio, a tarefa que se segue é definir o gênero reportagem e sua estrutura composicional.

Tentar definir o gênero reportagem em nível de estilo de texto, seja no meio impresso, radiofônico ou televisivo não é tão simples assim, uma vez que a reportagem carrega consigo a força da junção de variados gêneros. Conforme Lage (2001):

A reportagem é difícil de definir. Compreende desde a simples complementação de uma notícia – uma expansão que situa o fato em suas relações mais óbvias com outros fatos antecedentes, consequentes ou correlatos – até o ensaio capaz de revelar, a partir da prática histórica, conteúdos de interesse permanente (...). Do ponto de vista da produção, podemos considerar gêneros de reportagens as do tipo *investigação*, em que se parte de um fato para revelar outros mais ou menos ocultados e, através deles, o perfil de uma situação de interesse jornalístico ... do tipo *interpretação*, em que o conjunto de fatos é observado da perspectiva metodológica de dada ciência ... e as do *novo jornalismo*...busca apreender a essência do fenômeno aplicando técnicas literárias na construção de situações e episódios narrados (LAGE, 2001, p.57).

Ainda de acordo com os estudos de Lage (2011, p. 219), a reportagem pode ser entendida como um “gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos”; destarte, este gênero textual busca informar um leitor/ouvinte ou telespectador sobre determinado fato de seu interesse, geralmente lida com fatos atuais mas nem sempre o assunto abordado precisa ser novo. Ela

tem por objetivo transmitir informações sobre ideias, fatos, personalidade e produtos com maior ou menor aprofundamento, sobre política, economia, ecologia, saúde e qualquer outro campo.

Para a produção de uma reportagem é possível lidar com diversos recursos, multimodais e tecnológicos, a partir da coleta de depoimentos, entrevistas, imagens, dados estatísticos entre outros.

A reportagem, em geral, exhibe pelo menos duas perspectivas para o mesmo assunto - uma a favor e outra contra, de forma imparcial, por questões éticas, e para que cumpram o propósito de mediar os fatos para com o leitor. Trata-se de um gênero com linguagem simples, comum, impessoal, objetiva e direta para facilitar o entendimento do interlocutor.

A estrutura e durabilidade da reportagem pode variar de acordo com o tipo, os objetivos e a participação de repórteres ao evento ou convidados. Embora a reportagem não possua uma estrutura rígida, apresentamos algumas partes utilizadas para fins didáticos, a saber:

a) título ou manchete: é o título principal - tem o objetivo de chamar a atenção do leitor;

b) subtítulo: embora não seja obrigatório - o subtítulo pretende indicar o conteúdo da reportagem de um modo apelativo e sucinto para atrair o interesse para o assunto que será enfocado;

c) resumo da matéria ou lead: trata do primeiro parágrafo da reportagem e apresenta o aspecto mais importante do assunto abordado. Há ainda autores que denominam esse parágrafo de lead ou olho;

d) corpo: parágrafos seguintes, nos quais o repórter narra detalhadamente os acontecimentos, dá opiniões (suas ou de personagens intervenientes), comprova fatos com recurso a fotografias, gráficos, testemunhos...;

e) ideia-síntese: também denominado de conclusão, é onde se resume todo o trabalho.

f) caixa - parte opcional da reportagem, contendo informações suplementares, como dados numéricos de pesquisa, mapas de localização, contextualização histórica, definições de conceitos, etc.

No tocante à reportagem audiovisual, a estrutura supracitada não é rígida. Alguns pontos são realmente necessários, a exemplo do lide, corpo e síntese que, embora assumam o texto verbal oral, alguns momentos podem ser escritos na tela. Além disso, muitos outros recursos que são incluídos nas “caixas” para a reportagem escrita vêm na reportagem audiovisual sob forma de imagens, sons e vídeos, entre outros. Encorpam-se ainda aspectos exclusivos dos gêneros orais, como cita Lage (2011):

A cobertura gravada ou transmitida ao vivo pode passar dados emocionais ou empáticos através da entonação da voz, do ritmo da fala, do ambiente sonoro. Entrevistas têm quase sempre a forma de perguntas e respostas; trechos de depoimentos e discursos costumam ser utilizados como documentação de proposições sintéticas que o jornalista intercala na edição (LAGE, 2011, p. 132).

Para o grande público, notícia e reportagem são sinônimos. Muitos utilizam esses termos indistintamente, tratando-os como um mesmo gênero de texto jornalístico. Tal fato acontece por ambos possuírem o caráter informativo. Além disso, outras características se assemelham, a saber: são escritos em 3ª pessoa; ancoram-se em informações de terceiros; utilizam-se de citação de fontes, entre outros.

Como todo gênero do discurso, a reportagem escrita ou audiovisual mantém características singulares que a diferencia dos demais, embora apresente semelhanças com a notícia, como já descrito anteriormente. Todavia, é importante distingui-las, visto que na notícia, os fatos são abordados de modo pouco aprofundado se comparada com a reportagem.

A reportagem diz respeito a um gênero textual discursivo, no qual se procura tratar das raízes e desdobramentos de um assunto. Por isso, possui um maior aprofundamento dos fatos com mais investigação e pesquisa do que a notícia.

Diante do exposto, veremos algumas características que diferenciam a notícia da reportagem. Inicialmente e de acordo com Lage (2011), a reportagem é:

Um gênero jornalístico diferente da notícia por vários aspectos. O primeiro deles é que a reportagem não cuida da cobertura de um fato singular ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto ou do relato de um episódio complexo, de acordo com um ângulo preestabelecido. A distância entre reportagem e notícia estabelece-se, na prática, a partir da pauta, isto é, do projeto de texto. Para as notícias, as pautas são apenas indicações de fatos programados, da continuação (suíte) de eventos já ocorridos e dos quais se espera desdobramento. No restante, os sistemas de captação de notícias mantêm contato permanente com os setores que registram primeiro acontecimentos de interesse público, do Parlamento à delegacia de polícia. Reportagens supõem outro nível de planejamento. Os assuntos estão sempre disponíveis (a informação é matéria-prima abundante, como o ar, e não carente, como o petróleo) e podem ou não ser atualizados (ou tornados oportunos) por um acontecimento (LAGE, 2011, p. 157-159).

Ainda na tentativa de estabelecer algumas diferenças entre a notícia e a reportagem, elaboramos a tabela abaixo com as principais características. Ainda que o gênero textual/discursivo reportagem tenha sido produzido na modalidade audiovisual, é importante conhecer essas características que se aplicam tanto para a modalidade escrita quanto para a oral. Distinguem-se por outras características que não interferem na diferenciação entre a reportagem e a notícia, que é o propósito do quadro 3.

Quadro 3 - Características distintas entre reportagem e notícia:

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS	
REPORTAGEM	NOTÍCIA
1. trata de um assunto, determinado ou não por fato gerador de interesse; 2. emana de intenção, de uma “visão jornalística” dos fatos; 3. é mais extensa, mais completa, mais rica na trama de relações entre os universos de dados; 4. os assuntos não precisam ser novos; 5. conteúdo, extensão e profundidade diferenciados com informações mais detalhadas; 6. pode partir de uma notícia, mas prossegue desenvolvendo uma sequência investigativa, interpreta os fatos e geralmente é assinada; 7. possui maior liberdade vocabular e o texto em geral não usa a estrutura da pirâmide; 8. enriquecida por detalhes em sua descrição; 9. permite observações diante do fato conforme intenção e impressões do repórter.	1. trata de um fato, acontecimento que contém elementos de ineditismo, intensidade, atualidade, proximidade, identificação que o tornam relevante; 2. independe, em regra, das intenções dos jornalistas; 3. é mais concisa, objetiva sintética, pouco durável, presa à emergência do evento que a gerou; 4. considera a emergência de um fato novo, de sua descoberta ou revelação; 5. busca descrever o fato, ou seja, prioriza o factual e não frequentemente seus efeitos e consequências; 6. relata a informação de maneira mais objetiva possível e raramente é assinada.

Fonte: RIBEIRO, (2018)

Destarte é possível afirmar que, apesar de bastante similares, a notícia e a reportagem possuem aspectos distintos que as caracterizam. A primeira fixa o imediato, o tempo do acontecimento, o agora, enquanto que a segunda é atemporal ou não necessariamente presente, amplia-se o já, o agora, rompendo os limites do acontecimento.

2.3 Livro Didático, PNLD e Contribuições Teóricas

O Livro Didático (LD), além de ser uma poderosa ferramenta pedagógica, exerceu ao longo dos anos um papel de grande importância na política educacional brasileira. Sua trajetória oficial no Brasil iniciou-se em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), e após inúmeras transformações, culminou com a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹, em 1985, programa este vigente até hoje.

No período inicial, ainda com Getúlio Vargas, estabeleceu-se a nomenclatura livro didático, material adotado nas escolas. De acordo com o Decreto de Lei¹² nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, artigo 2, § 1 e 2, definiu-se o livro didático da seguinte maneira: “(...) compêndios e os livros de leitura de classe; Compêndios são os livros que exponham, total ou

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

¹² <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula”.

Neste mesmo decreto, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático, responsável por aprovar ou não os livros que passavam por uma avaliação, antes de chegarem às instituições de ensino. As escolhas foram realizadas por órgãos como comissões, institutos e fundações, sempre para atender às exigências políticas vigentes em cada época, e por um bom tempo os professores foram excluídos de participação direta.

Diante do presente contexto, o LD apresenta-se como um salvador e compensador das lacunas deixadas na formação do professor, contemplando-o com roteiros pré-programados, conteúdos e respostas prontos para serem executados de forma automática. “[...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento, parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso” (GERALDI, 1997, p. 117). E até hoje, como há uma deficiência muito grande nas políticas de formação continuada, o LD acaba funcionando, muitas vezes, como mecanismo de atualização profissional ainda que não seja essa sua função.

Desde a última década do século XX, foi crescente o número de pesquisas que se referem às concepções de língua e linguagem, ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e, especialmente, sobre o letramento, atualmente sobre os multiletramentos. Ainda que sempre embasados por teóricos antigos, a exemplo de Bakhtin, Vygotsky e outros, verdadeiras referências ao longo da trajetória histórico-social humana, novos termos vêm sendo agregados aos estudos atuais, e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem influenciado no estabelecimento de inovações nos livros, que não se restringiam mais à apresentação de textos canônicos, mas com a inclusão de textos publicitários, charges, textos não verbais, histórias em quadrinhos, gradativamente, até que pudéssemos chegar a essa variedade de gêneros.

Pesquisas e estudos científicos vêm orientando a elaboração de documentos oficiais e os livros didáticos acabam sendo contemplados com inovações metodológicas, especialmente porque a noção de gêneros e texto vem se modificando e ganhando um enfoque decisivo quanto ao norteamento das atividades a serem desenvolvidas a partir dos livros.

O livro didático de português, teoricamente, vem privilegiando a real comunicação discursiva, centrada no estudo a partir dos gêneros, uma vez que estes se efetivam nas práticas sociais e orientam os falantes nas diversas situações, formais ou cotidianas.

Não se pode abdicar da ideia de que o livro didático sempre foi respeitado como uma fonte muito importante, sendo considerado o principal material utilizado no ensino, especialmente por facilitar o trabalho do professor, pois traz textos selecionados, exercícios

elaborados com respostas correspondentes a cada um, manual para o professor, orientações para desenvolver as atividades e embasamentos teóricos. Tais aspectos contribuem negativamente para o exercício da docência à medida em que mecaniza, transformando o professor em um técnico do que em um educador.

De fato, não podemos negar que alguns fatores colaboram e pressionam para que os professores mantenham até hoje um ensino centrado no livro didático, a saber: acúmulo de carga horária de trabalho profissional, previsto por lei, e de trabalhos particulares, como domésticos, micro empresariais e responsabilidades familiares, na tentativa de estabelecerem melhores condições de vida, implicando desta forma a não dedicação exclusiva para o ensino; condições financeiras precárias das instituições de ensino, de maneira especial daquelas que estão vinculadas ao quadro municipal e, por sua vez, não possuem dependência para administrar todos os recursos; a disponibilização de materiais didáticos atualizados, principalmente no que se refere aos recursos tecnológicos e ao uso da internet; dentre tantas outras motivações. Podemos então, nos perguntar até que ponto é aceitável limitar-se ao uso do livro didático? Trata-se de uma prática de comodidade, advém da falta de escassez da diversidade de material ou da suficiência do livro didático?

Não queremos aqui negar a utilidade do livro didático, pois as facilidades e orientações que ele oferece são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Quando pensamos na abundância de professores que assumem essa função sem formação adequada ou que tiveram formação acadêmica mas não continuam se atualizando por falta de oportunidade, percebemos o quanto os livros, atualmente, podem trazer-lhes informações pertinentes, ajudando-os a assumirem seu papel com menos amadorismo e frustrações. Assim, um instrumento que deveria ser visto de forma crítica acaba por orientar o trabalho docente, ainda que precariamente. Tudo isso vem refletir o descaso a que tem sido submetida a educação brasileira e a profissionalização do professor.

O que se quer aqui é esclarecer que conceituar o livro como o detentor do saber e consequentemente como material indispensável, singular e primordial para o ensino-aprendizagem deve ser entendido como algo preocupante, pois o professor, e sobretudo o aluno, são os agentes pelo qual e para o qual o ensino precisa ser pensado, e estes atores do processo têm pouca ou nenhuma participação direta em sua elaboração. Quando os professores aceitam o papel passivo de aplicadores do material, repassam também para os alunos esse papel. Os verdadeiros atores do processo não podem jamais limitar-se a ser porta-voz do livro. As iniciativas dos governos são plausíveis sim, embora ainda insuficientes, a exemplo da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com o intuito de garantir a qualidade dos LDs e a maior aproximação com a realidade da escola pública brasileira, o PNLD estabelece variados critérios previamente discutidos pela comissão oficial do Ministério da Educação (MEC), educadores e pesquisadores para excluir aqueles livros que não apresentam os requisitos. Desta forma, tais livros não chegam a participar do processo de escolha pelas escolas. Vale destacar que os princípios e critérios definidos pelo programa para o livro de língua portuguesa é um conjunto de crenças e valores sobre a educação pública e o ensino de língua materna.

Tais critérios e princípios são oriundos de estudos sobre língua e linguagem que refletem as concepções daqueles que integram o programa, estudos estes que trouxeram inovações metodológicas para outros documentos educacionais oficiais, a exemplo dos PCNs, das Diretrizes Curriculares e atualmente da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O PNLD também tem como função estimular o exercício profissional ativo e crítico dos docentes, promovendo discussões e participação na escolha dos materiais didáticos. Para ajudar nessa escolha, as escolas têm acesso ao Guia do livro didático, que além de expor os critérios, apresenta resenhas críticas de cada coleção previamente aprovada durante o processo de avaliação. O Guia, teoricamente, oferece subsídios para os professores escolherem a coleção que melhor se adeque a sua realidade e sobretudo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. O professor pode, ainda, fazer uma reflexão sobre as possíveis intervenções em sala de aula, no que se refere ao desenvolvimento das atividades propostas.

De acordo com as diretrizes propostas no Guia digital do PNLD de 2016¹³, são objetivos centrais para o ensino de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa:

O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível; A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira; O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística; O domínio das variedades urbanas de prestígio do país, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas e formais em que seu uso é socialmente requerido; A prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos (GUIA DIGITAL, PNLD, 2016).

¹³ O Guia Digital do PNLD 2016 encontra-se em <http://www.fnede.gov.br/pnld-2016/>

O Guia deixa claro que as práticas de uso da linguagem devem ser prioritárias nas propostas de ensino de português, dando-se portanto, através da leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso. No que se refere aos princípios e critérios derivados dos objetivos acima, segundo o Guia Digital para o PNLD 2016, ficaram estabelecidos que princípios gerais devem estar organizados de modo a garantir:

O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas básicas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; O pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, às práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania (GUIA DIGITAL, PNLD, 2016).

Outro fator que merece destaque no tocante aos livros didáticos é a responsabilidade que atribuíram a este material, tornando-o eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Ele é um material básico e deve servir de apoio, todavia não pode ser o único instrumento de ensino. Vivemos em um momento histórico sociocultural em que a diversidade de instrumentos precisa ser incluída no processo de ensino, visto que para o aluno não faz sentido viver algo que não faça parte da sua realidade.

Ao refletirmos sobre o papel da escola, de promover a cidadania, ampliar o saber e a criticidade do aluno, a fim de que este utilize o saber construído em relação às práticas sociais, devemos considerar que é pensando nisso que são concentrados os esforços das políticas públicas, porém, enquanto agentes ativos no processo, nós, professores, precisamos assumir nosso posicionamento e esforçarmo-nos na tentativa de contribuir para que os objetivos e o verdadeiro sentido do ensino se concretizem. Isso inclui entender as mudanças que vêm ocorrendo e buscar nos adequarmos a elas, inclusive na procura por materiais diversificados e atualizados, superando as limitações que encontramos nos livros didáticos.

Há uma série de metodologias e materiais pertinentes para o ensino, em especial para o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e produção textual, porém, destacaremos neste trabalho o uso das sequências didáticas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo principal promover práticas de letramento e de desenvolvimento da cidadania voltados para a cor local e a identidade dos sujeitos que integram o contexto escolar, a partir da proposição de atividades que ampliem as propostas pelo livro e que contribuam para a formação de leitores e produtores textuais autônomos, capazes de transformar informações em conhecimentos significativos.

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho foi a pesquisa-ação, com enfoque qualitativo. A partir da análise de dados estatísticos e dos documentos norteadores da educação brasileira, bem como no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, foi detectada a problemática norteadora da pesquisa e que foram considerados os conceitos e contribuições de grandes teóricos.

Neste capítulo, caracterizamos a área de estudo, apresentamos os sujeitos da pesquisa e descrevemos, brevemente, as etapas metodológicas da pesquisa. Com base nas reflexões e informações dos teóricos citados nesta pesquisa, entre outros, apresentamos uma proposta de trabalhos dividida em quatro etapas, utilizando o gênero discursivo/textual reportagem audiovisual, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação, visando à formação de produtores de textos competentes e autônomos.

Nesta proposta metodológica, sugerimos o trabalho com uma sequência didática para abordagem do gênero reportagem, pois as sequências referem-se a uma junção de atividades pedagógicas que devem ser organizadas de forma sistemática com o intuito de ajudar os alunos a conhecer e dominar um gênero textual, para que possam usá-lo de forma adequada na situação comunicacional pertinente. Desta forma, a sequência didática permite que o aluno vivencie e realize todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

Entretanto, é preciso dizer que esta sequência não se limita ao reconhecimento e estudo exclusivo de gêneros textuais. Perpassa um estudo de gênero quando se atenta aos problemas reais do meio social no qual os educandos convivem e onde são agentes. Entendemos que abordar problemas em nível micro, de cor local, respeitando o conhecimento e envolvimento direto do aluno com o tema, contribua de forma significativa para a construção da aprendizagem que se reflete no desenvolvimento e exercício da cidadania. Este trabalho sequencial didático considera a ideia supracitada, abordando um problema atual da comunidade local onde a pesquisa foi realizada, a questão do lixo a céu aberto.

3.1 Caracterização da Área de Estudo

O lixão do povoado surgiu nos anos 90, quando a prefeitura municipal de Adustina/BA, cidade vizinha a Fátima/BA, decidiu comprar um terreno no povoado de Fátima para usar como aterro, em virtude dos calçamentos na cidade. Após isso, também utilizaram-se do espaço para colocar o lixo que era recolhido na cidade de Adustina, acontecimento que se manteve frequente por um tempo considerável.

Com as manifestações da comunidade dos povoados Bananeira e Caruaru e por deliberação judicial da comarca de Fátima, o órgão executivo de Adustina parou de usar o espaço para colocar o lixo. Todavia, a comunidade local se manteve usando tal espaço para depositar o lixo produzido na localidade.

Após um tempo, a prefeitura de Fátima desativou um local de depósito do lixo da sede da cidade e também começou a usar o referido aterro para depósito de lixo, causando vários danos e transtornos para as comunidades vizinhas ao lixão, uma vez que ocasiona a proliferação de insetos, como mosquitos e baratas, além do incômodo do mau cheiro e da poluição presente no território e nos lençóis freáticos. É visível a falta de um estudo da área geográfica, no que compete ao depósito do lixo e aos impactos causados no meio, além do fato de estar ferindo a lei 9.605/1998, a qual pontua como crime infrações que ocasionem consequências para a saúde pública e para o meio ambiente.

Atualmente, o espaço do lixão é considerável, como é possível observar nas imagens abaixo, chegando a invadir as estradas de acesso à cidade, bem como o trajeto de parte dos alunos à escola. De acordo com entrevista realizada com a comunidade escolar e comunidade do entorno, o lixão gera diversos transtornos.

Figura 1- Lixão local- Fátima-BA

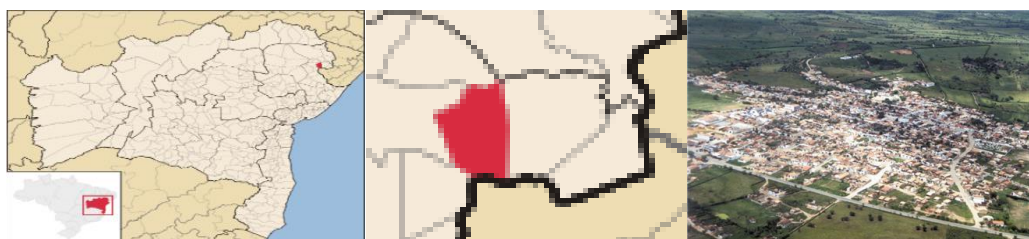


Fonte: RIBEIRO(2018)

A Cidade de Fátima¹⁴, apresentada no mapa abaixo, foi emancipada no dia 1º de Abril de 1985, tendo sido um marco na Vila que, no período, era Vila de Fátima, do Município de Cícero Dantas, a uma distância de 18 km da sede.

De acordo com o *site* do Portal da Prefeitura Municipal de Fátima, o respectivo município foi elevado à categoria de município com a denominação de Fátima pela Lei Estadual n.º 4413, de 01-04-1985, desmembrado de Cícero Dantas. E, em 1988, é datada a divisão territorial do município.

Figura 2 - Mapa da cidade de Fátima - BA



Fonte: *google maps*, em 15/10/2018

Segundo o IBGE (2018), a população estimada em 2018 é de 17.601 pessoas; curiosamente, em 2010, a estimativa era de 17.652. Em relação à mesorregião, a cidade se encontra no nordeste baiano, na microrregião de Ribeira do Pombal, dentro do núcleo territorial regional 17, com uma economia voltada para a agricultura e a pecuária, mantendo um PIB per capita em 2015 de 12.051, 18 R\$, além de apresentar 0.559 no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010). Vale pontuar que tal índice é uma medida que avalia o desenvolvimento humano: educação, longevidade e renda, variando de 0 a 1, ao ter uma maior proximidade com o 1 melhor se encontra o município nesse quadro.

Acerca do quadro educacional presente no município fica visível que:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.7 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.7. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 87 de 417. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 85 de 417. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 61 de 417 dentre as cidades do estado (IBGE, 2018, s/p)

O presente trabalho parte da construção de cidadania de alunos do 6º ano, na expectativa de se mudar o atual contexto social, visto que o problema acerca do lixão deve ser pensado e

¹⁴ <http://www.fatima.ba.io.org.br>

criticado, em busca de uma solução para tal situação. Embora seja um povoado pequeno, Bananeira localiza-se na divisa entre Adustina e Fátima.

De acordo com Gouveia e Prado (2010), estudos acerca da relação entre os lixões e as residências próxima têm demonstrado um risco aumentado de câncer de fígado, estômago, pulmão, próstata, rim, pâncreas e linfoma não-Hodgkin, ainda que haja alguns dados controversos. Além desses estudos, também foi constatado que a contaminação do chorume se dá através tanto do solo como da dispersão pelo ar. Além deste, também há a formação de outros gases tóxicos, explosivos e asfixiantes que contaminam o subsolo e a atmosfera ao se acumularem.

A expansão do depósito de resíduos sólidos tende a se tornar cada vez maior e mais perigoso. Por mais que se tenha tomado determinada atitude no passado, a comunidade não se conscientizou o suficiente para também não propagar o uso do lixão, resultante de a prefeitura municipal de Fátima se utilizar deste local para colocar os resíduos da cidade, que chega a ser maior do que os da cidade de Adustina, ou seja, mais lixo sendo despejado semanalmente e o problema se agravando.

Nesse quesito, é visível o descaso da prefeitura, principalmente no sentido de saúde pública, já que a presença do lixão a céu aberto pode afetar a comunidade ali presente, as plantações próximas e o solo. Como não há um estudo geológico, é possível que o chorume presente em abundância afete o lençol freático que abastece a região, propagando uma série de malefícios à saúde e ao meio ambiente, devido à falta de cuidado tanto das autoridades competentes como do corpo social que habita o povoado.

Diante do exposto, surge a necessidade de intervenção da comunidade escolar, especificamente através deste trabalho, que foi desenvolvido dentro do espaço escolar, considerando o contexto social do aluno, seu espaço de vivência.

A presente pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal, situada no município de Fátima-Bahia, pertencente ao território semiárido nordeste II e ao núcleo territorial 17. Trata-se de uma escola de pequeno porte, com um número de alunos reduzido, distribuídos desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

O quadro de pessoal é formado por servidores contratados e concursados; os primeiros compõem exclusivamente a equipe diretiva, e os concursados englobam servidores gerais e docentes. O quadro de professores é formado exclusivamente por concursados, dentre os quais 90% possuem nível superior completo com especialização *latu sensu*.

A escola pertence ao sistema municipal de ensino e está localizada na zona rural; é uma construção térrea e o prédio é próprio. Tem seu espaço físico formado por 4 salas de aula; uma

delas é destinada às crianças da educação infantil, que possui cadeiras e mesas adequadas à idade. As demais salas também têm cadeiras padronizadas de acordo com a altura dos alunos.

A sala de professores funciona também como biblioteca e depósito de livros para descarte e outros materiais. Há uma sala destinada à direção e à secretaria. Possui cozinha, porém não dispõe de refeitório. Os banheiros são pequenos e não há banheiros adaptados para as crianças da educação infantil, que inclusive dividem o banheiro com os professores. Há um pequeno pátio descoberto, e recentemente, a escola foi contemplada com uma quadra coberta, consideravelmente ampla, usada, entre outros, para a realização de eventos. Cada sala recebe em média de 15 a 25 crianças, respectivamente no ensino fundamental II e I. Não possui laboratório de informática, embora haja computadores inutilizáveis por mais de meia década. Conta apenas com uma sala com tv sem acesso à internet, onde os professores podem fazer uso do *pendrive* e com uma lousa digital portátil.

Como qualquer instituição educacional municipal, enfrenta problemas financeiros, com o agravante de poder ser encerrada por falta de alunos. A redução é tamanha que o ensino fundamental I é ofertado através da multisseriação e o ensino fundamental II não ofereceu turma para o 9º ano em 2018.

A comunidade escolar no segmento professores e direção é bastante presente, compromissada, e realiza práticas diferenciadas, pensando na diminuição da evasão e propagação da qualidade de ensino. A respeito dos alunos matriculados, é possível afirmar que a grande maioria é compromissada e sofre com a preocupação em saber se poderão dar continuidade aos estudos na mesma escola ou não. Vale lembrar que a comunidade possui apenas uma escola.

No que diz respeito ao segmento pais, podemos afirmar que a presença destes no espaço escolar e projetos é razoável. Por se tratar de uma comunidade rural, em que a maioria dos pais exerce funções domésticas e/ou agrícolas, essa não participação assídua como desejável torna-se em parte compreensível. Percebemos o esforço daqueles que comparecem no dia a dia escolar ao mesmo tempo que comparamos o rendimento dos alunos que recebem o acompanhamento dos pais com aqueles que não recebem.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de todos os alunos do 6º ano do ensino fundamental I, em número de 14 (turma única) em uma escola municipal da zona rural, para o desenvolvimento de uma sequência didática. Havia interesse em observar o grupo de alunos que compõem, teoricamente, o ano subsequente ao encerramento do ensino fundamental I, e por ter sido avaliado pela prova Brasil no ano anterior, com o intuito de observar competências que devem ser apresentadas ao final dessa fase.

Estes discentes são crianças e adolescentes com idade entre 12 a 17 anos, o que configura um certo percentual de alunos em distorção idade-ano. Tais alunos vivem na comunidade desde seu nascimento e frequentaram sempre a mesma escola, porém conheceram o trabalho de professores distintos ao longo destes anos. São oriundos de um sistema de ensino que não admite a reprovação do ensino infantil até o 3º ano do ensino fundamental I, assim tiveram progressão obrigatória, considerando apenas a idade.

Num estudo no qual a concretização dos objetivos perpassa pela imersão em “conhecimento-subjetividade-experiência” do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, a adesão é fundamental. Apenas quando os sujeitos se sentem implicados na pesquisa, instigados pelas questões que movem a investigação, cúmplices do objeto de pesquisa construído pelo pesquisador, é possível levar a termo as intenções iniciais. Pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos.

Os alunos que se submeteram ao desenvolvimento das oficinas foram inicialmente informados das etapas do trabalho de pesquisa, e inclusive exigiram a adesão do grupo de forma relativamente obrigatória e por um período consideravelmente longo de tempo, e exatamente por ser longo, foi oferecido aos responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa uma declaração de participação e autorização de uso de imagens e todo o material produzido por eles. Quanto ao termo obrigatório, o fato de as oficinas serem realizadas no âmbito da disciplina língua portuguesa, em período regular de aula, fazendo parte dos estudos obrigatórios, a sequência didática foi incluída no planejamento de unidade da professora pesquisadora.

3.3 Etapas da Pesquisa

O desenvolvimento metodológico da pesquisa se deu por meio de três momentos principais. O primeiro implicou na análise do livro didático “Projeto Teláris: português: 6º ano”, e objetivou estabelecer relação entre o livro didático adquirido pela escola onde o projeto foi realizado e os documentos norteadores da educação, levando-se em consideração os estudos teóricos de abordagem interacionista da linguagem e os projetos de letramento.

No segundo momento, tratamos sobre a elaboração de uma sequência didática. As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas seguiram uma ordem evolutiva de contato com a leitura e a produção de reportagem, iniciando com exposição de textos que contemplam a multimodalidade e multissemiose, passando pela própria produção dos textos, materializados sob forma de reportagem audiovisual.

No terceiro momento, iniciamos efetivamente o desenvolvimento da sequência didática anteriormente apresentada, considerando as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Todavia, não se trata de uma reprodução fiel, visto que os autores prezam pelo conhecimento dos gêneros e, neste trabalho, inclui-se questões que privilegiam o desenvolvimento de outras competências, sobretudo aquelas relacionadas ao desenvolvimento da cidadania. O quadro 4 identifica as etapas que acolhemos para o desenvolvimento desta sequência didática.

Quadro 4 - Matriz das etapas do trabalho com a sequência didática

Etapas	Desenvolvimento	Duração/Local
1. Apresentação inicial da situação	- Conversa preliminar sobre meio ambiente - Situação de comunicação - Exposição e interpretação de filme	Ambiente externo à escola/ Sala de vídeo/ Sala de aula – 150 minutos
2. Produção inicial	- Levantamento de conhecimentos prévios acerca dos gêneros - Sensibilização da temática- exposição de videoclipes - Produção de texto por grupos.	Sala de aula- 150 minutos
3. Oficinas	- Aprofundamento da temática - Estudo das características do gênero - Estudo do gênero no livro didático - Recolhimento de dados na comunidade - Revisão do texto inicial	Sala de aula/ ambiente externo à escola/ sala de vídeo- 20hs/aula
4. Produção final	- Produção textual - Gravação de vídeo - Exposição do vídeo em <i>site</i>	Sala de aula/ ambiente externo à escola- 4hs

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); TINOCO *et al* (2014). Adaptação da autora.

4 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo traz reflexões a respeito do livro didático em estudo, descreve o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica a partir de uma sequência didática, subdividida em quatro etapas, já descritas no quadro 4, e, analisa os resultados obtidos nesse processo.

4.1 ETAPA 1- ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA PESQUISA

O livro “Projeto Teláris: Português 6ºano” se divide em quatro unidades, que se subdividem em oito capítulos; o foco do estudo se voltou para a utilização dos textos e gêneros discursivos para as atividades propostas para a leitura e produção textual, sobretudo na modalidade oral, promovendo considerações acerca dos textos e suas atividades de produção e verificando se há o fortalecimento dessa habilidade.

A análise foi realizada do livro do professor, por contemplar o manual do professor impresso. Podemos afirmar que se refere a um livro que teoricamente traz o texto para o centro de suas atividades, em que os gêneros textuais norteiam a organização dos conteúdos didáticos.

Foi possível observar no manual do professor que a coleção de língua portuguesa apoia-se em alguns princípios que embasam as propostas de ensino para que o aluno domine a linguagem de forma autônoma, proficiente e crítica, a saber:

1. O ensino de língua portuguesa é primordial para garantir um dos objetivos da educação básica, o de ler e escrever com proficiência;
2. Aponta a carência do desenvolvimento da competência comunicativa de entender e produzir textos considerando a comunicação diária;
3. Entende o texto como construção cultural, onde a relação entre língua, texto e contexto precisa acontecer, quebrando o caráter artificial que a descontextualização proporciona;
4. Agrega a noção de letramento à dimensão cultural atribuída à língua. Trazendo uma concepção de letramento como prática social ou discursiva que usa a escrita para se tornar significativa. Corroborando com as ideias de Kleiman bem como dos PCNs;
5. Pauta-se nas concepções de Bakhtin, Schneuwly e Dolz e Marcuschi para pensar sobre os gêneros discursivos ou textuais e as práticas de leitura e produção de textos orais ou escritos, entendendo os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1992) e que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (Dolz et al, 2011);
6. Entende a prática de oralidade como parte fundamental da formação do aluno, preparando-o para interagir em diferentes modalidades de comunicação existentes no mundo, sobretudo nas modalidades mais atuais, por vezes híbridas.

7. A escolha dos gêneros baseia-se na proposta apresentada por Schneuwly e Dolz, considerando os domínios do narrar, relatar, expor, argumentar e instruir.
8. Embasam-se nas propostas de Schneuwly e Dolz, para oferecer sequências didáticas organizadas em torno dos gêneros.

Diante dos princípios encontrados no manual do professor, podemos definir o referido livro didático como um material autossuficiente, completo e que dá conta do que se deseja desenvolver no aluno considerando o ano escolar em que se encontra, visto que as demais habilidades e competências podem ser adquiridas respeitando uma progressão ao longo de toda a educação básica. Todavia, uma análise mais aprofundada das atividades didáticas propostas leva a vermos algumas carências entre o que é proposto e o que o referencial de princípios teóricos e metodológicos apontam.

Deste modo, elaboramos o quadro abaixo para observar algumas questões sobre a forma como o texto é abordado no livro. Para tanto, utilizamos a seguinte referência: C para aspectos contemplados; NC para aspectos não contemplados e CP para aspectos contemplados parcialmente. Sendo considerado como contemplar parcialmente aquilo que foi sugerido mas, que não foi aprofundado ou tão detalhado quanto os demais.

Quadro 5 - Tratamento atribuído aos textos no livro didático

O TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO			
	C	NC	CP
DIVERSIDADE DE GÊNEROS ESCRITOS	X		
DIVERSIDADE DE GÊNEROS ORAIS			X
LEITURA DE TEXTO ESCRITO	X		
ESCUTA DE TEXTO ORAL			X
PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL			X
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	X		
ATIVIDADES RELACIONADAS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA			X
PRÁTICAS DE LETRAMENTO			X

Inicialmente, abordamos a variedade de gêneros textuais presentes no livro didático, separando-os em gêneros orais e gêneros escritos, e, assinalando com uma quantidade de “X” correspondente ao número de ocorrências do gênero no livro, conforme quadro 6:

Quadro 6 - Gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático

GÊNEROS	LIVRO: “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS: 6º ANO”	
GÊNEROS ESCRITOS	DIÁRIO PESSOAL	
	BLOG / EMAIL	
	CARTA	X
	RELATO PESSOAL	XX
	CONTO	XXXXXXXXXXXXX
	MINICONTO	X
	MAPA	XXX
	ROTEIRO DE PASSEIO	
	TIRINHA	XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX
	ADVINHAÇÕES	
	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	XXXXXXXXXXXXX
	POEMA	XXX
	RECEITA	
	XILOGRAVURA DE CORDEL	XX
	VERBETE DE DICIONÁRIO	
	REPORTAGEM ESCRITA	XX + X “SUGESTÃO COM INSTRUÇÕES”
	NOTÍCIA	
	BILHETE	
	CARTAZ	XXXXXXXXX
	INSTRUÇÃO	
	ARTIGO DE OPINIÃO	XX
	PROPAGANDA	XXXXX
	LETRA DE CANÇÃO	XXXX
GÊNEROS ORAIS	DRAMATIZAÇÃO	X
	RELATO PESSOAL ORAL	X “SUGESTÃO”
	FOFOCA	
	CONVERSA AO TELEFONE	
	CAUSO	X “SUGESTÃO”
	POEMA DECLAMADO	X
	JOGRAL	X
	DESAFIO	X
	DEBATE	X +X “SUGESTÃO COM INSTRUÇÕES”
	JORNAL FALADO	X “SUGESTÃO”
	PIADA	X
	PUBLICIDADE NO RÁDIO	X

A princípio, podemos observar que a quantidade de gêneros apresentada no livro didático é razoavelmente alta, pois contempla aproximadamente 25 gêneros distintos. E, como praxe dos livros didáticos, os gêneros escritos se sobressaem aos gêneros orais, tanto para a leitura e interpretação quanto para a produção. Dentre os noventa e quatro exemplares de textos observados no livro, apenas sete são textos orais para serem ouvidos e falados/cantados/declamados. Além desses sete textos, foram sugeridos outros quatro gêneros como proposta de produção oral, sendo um caso, um debate, um relato pessoal e um jornal

falado. Os demais, ou seja, oitenta e três, são textos na modalidade escrita, dentre os quais havia quatro letras de canção, com possibilidade real de trabalho na modalidade oral.

Observando o trabalho proposto com esses gêneros ao longo das unidades, percebemos que apenas alguns deles contemplam um estudo mais aprofundado: cinco recebem um tratamento diferenciado, sendo estudado somente um para cada unidade, a saber: a propaganda, o artigo de opinião, a reportagem, o relato pessoal e o conto e suas variações (causo - conto popular em prosa e em verso - conto em prosa poética e conto e realidade). Os demais gêneros aparecem como sugestão de práticas de oralidade, ou dentro de atividades de interpretação textual para localizar informações específicas ou ainda para fixação de conteúdos gramaticais.

Constatamos ainda a presença de textos multimodais, a exemplo das tirinhas, cartazes, mapas, etc. Contudo, nota-se que, mesmo com a presença de textos multimodais, nem todas as atividades levam em conta as condições de produção textual. Infelizmente, em alguns momentos o texto foi usado como pretexto, sobretudo os apresentados na seção dedicada à análise linguística (Língua: uso e reflexão), ou seja, o texto foi mascarado para servir de pretexto para a análise gramatical, como se percebe na figura 3.

Figura 3 - Texto extraído do livro Projeto Teláris: Português

2. Lela a tira reproduzida a seguir.



GONSALES, Fernando. *Nique! Nausea: com mil demônios*. São Paulo: Devir, 2002, p. 3.

- Nessa tira, o autor emprega um substantivo composto. Qual? Cachorro-quente.
- Escreva pelo menos dois substantivos derivados destes substantivos primitivos:

carne cachorro salsicha

Fonte: Borgatto, Bertin, Merchezi (2015, p. 101)

A grande maioria das atividades precedidas por textos foi desenvolvida a partir do gênero tirinha e história em quadrinhos. Por se tratar de textos curtos, foram bastante utilizados em atividades específicas sobre observação de formalidade da linguagem, expressões, sentido figurado, estudo de pontuação, estudo das classes gramaticais, a exemplo dos substantivos no texto acima, entre outros, revelando assim uma concepção tradicional de leitura.

No tocante à leitura e produção de textos na modalidade escrita, ficou nítido que a preocupação em oferecer uma série de atividades que auxiliem em tais práticas é muito maior do que aquelas oferecidas aos textos orais.

Cada unidade inicia-se com a leitura de um texto introdutório do gênero a ser estudado, seguido de interpretação, de observação da linguagem presente no texto e estudo das características específicas do gênero. Depois desse momento, surgem gêneros secundários utilizados durante o estudo da língua, seus usos e reflexões. Na sequência, sugere uma produção escrita. No geral, as orientações para a produção retomam as características particulares dos gêneros e finalizam com a leitura de outros textos do mesmo gênero.

Figura 4 - Indicação de produção textual

Gênero: conto

O quê?
Escrever conto a partir da pintura.

Conto

Para quem?
Para os colegas da sala de aula.

Para quê?
Para contar em uma roda de causos.

■ **Em grupo.** A partir da pintura do artista plástico Almeida Júnior, vocês vão criar um conto.

1. Leiam a **legenda** e respondam:

- Qual é o título da obra?
Garoto com banana.
- Quem é o autor da tela?
Almeida Júnior.
- Em que ano a pintura foi produzida?
Em 1897.

2. Observem a **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.

- Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? *Resposta pessoal.*
- Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
É importante que os alunos percebam que o menino pede cumplicidade.

3. Chegou o momento de criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

- Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - Imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
- Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a narração da história e para a fala das personagens.
- Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.

Garoto com banana. Almeida Júnior. 1897.
Óleo sobre tela, 59 cm x 44 cm.

A Z
legenda pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).
óleo sobre tela expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

Ao final de cada capítulo, é proposta uma atividade de produção textual escrita, que se espelha no texto-base de abertura da unidade, em que se trabalha leitura e a compreensão. Assim, o gênero focado na produção é o mesmo da leitura.

Como podemos observar no modelo acima, as condições de produção são orientadas por perguntas básicas referenciais, como: o que escrever? para quem escrever? E para que escrever? Com as devidas respostas para orientar o aluno. É possível dizer que, de modo geral, as produções de texto escrito são carregadas de muitas orientações para o aluno, ajudando-o a realizar um planejamento da produção e sinalizando alguns pontos para revisão e reescrita antes da exposição definitiva, embora estes itens mereçam um pouco mais de atenção.

Para a apresentação dos textos, é sugerida, em sua grande maioria, a exposição no mural na escola. Enfim, as propostas são claras e ajudam muito o aluno, todavia, o contexto de produção e circulação considerado fica um pouco restrito e o aluno não experiencia o contexto social mais real.

Num segundo momento, tratamos da abordagem metodológica para os gêneros orais e híbridos, sobretudo a reportagem, observando se a fundamentação teórica presente no manual do professor e se as atividades que contemplam os eixos da leitura, da produção e da prática estão em consonância com as abordagens atuais, de natureza mais interacionista, e se configuram práticas de letramento.

Em relação ao campo da oralidade, sobretudo para a prática de produção, podemos dizer que ocupa um lugar encurtado, com raros momentos oportunizados, embora haja duas seções específicas para a oralidade: “conversa em jogo” e “prática de oralidade”. O primeiro momento é um espaço para discussão, que geralmente é realizada dentro da própria interpretação textual, a partir do levantamento de dois questionamentos que surgiriam de forma espontânea e natural. Trata-se, portanto, de uma pequena discussão que não explora muitos aspectos da oralidade. Porém, é um dos raros momentos em que se aproxima a ficção da realidade. São questionamentos que se relacionam com a vivência dos alunos, comportamentos e temáticas pertinentes ao desenvolvimento da consciência cidadã.

No segundo momento, de produção oral, em “práticas de oralidade”, efetiva-se uma produção mais planejada, sem tantas orientações como na produção escrita, como podemos notar na figura 4, na qual a produção escrita e oral é solicitada na mesma seção, caso particular. Algumas recomendações para os alunos são oferecidas, a exemplo da utilização de uma linguagem mais adequada, com atenção ao tom de voz e entonação. Aspectos gestuais, questões de postura também são sinalizados em outros capítulos.

No tocante à prática de oralidade sugerida no capítulo 6, que traz contribuições e desenvolve uma sequência didática baseada no gênero reportagem, destacamos que o gênero trazido para leitura e interpretação sofre um processo de retextualização e adaptação para o jornal falado. Neste capítulo, o que ocorre na maioria, os alunos têm a oportunidade de ler e interpretar um texto que serve de referência para a produção; neste caso, a reportagem vem suportada em um jornal escrito.

Durante os estudos, focalizaram-se os elementos que formam o gênero, a exemplo das perguntas básicas para elaborar o relato, a função dos elementos multissemióticos, como fotos, mapas, boxes, gráficos e questões de caráter mais linguístico, uso de aspas, parênteses e outros. Retomando em forma de mapa conceitual, os pontos fundamentais para a elaboração do relato estão ligados à intencionalidade, linguagem, leitores, à própria construção textual e aos recursos secundários. Enfim, as contribuições e orientações sobre as características do gênero são plausíveis. O que se questiona aqui é: até que ponto esses textos são vivenciados na prática cotidiana dos alunos? o que se percebe é uma grande limitação quanto às temáticas abordadas e à prática no espaço real de vida do aluno.

Desta forma, observamos, ainda, questões ligadas ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao exercício da cidadania que colaboram para o desenvolvimento de práticas de letramento. Verificamos se as atividades são contextualizadas ou descontextualizadas, se exploram as estratégias de leitura e produção em situações mais reais de comunicação e interação, se as atividades focam na participação dos alunos em novas práticas e esferas sociais, promovendo um debate e levando em conta seu contexto e suas experiências do cotidiano, incluído aquelas relacionadas ao contexto tecnológico e digital atual.

Infelizmente, a principal carência compreendida nesta análise está relacionada ao desenvolvimento de competências expressas nos documentos oficiais norteadores da educação, como a BNCC, que traz à tona a questão da responsabilidade e cidadania e da cultura digital. Desenvolver um ensino que prepare o indivíduo para o exercício da cidadania não é tarefa fácil. É preciso repensar a prática e encontrar um trabalho “pronto” que contemple questões dessa natureza para cada realidade local, algo muito raro.

O livro didático estudado trata as questões de gênero textual/discursivo de forma significativa, mas falha no ponto principal de utilizar a língua em contextos reais para o desenvolvimento pessoal e social, agindo verdadeiramente no seu mundo e não apenas simulando. Em um único momento de produção foi percebida a aplicação de uma atividade que contribui para o desenvolvimento da cidadania: a produção oral sugerido na página 121, um debate regrado a respeito dos direitos da criança e o trabalho infantil.

Notou-se, ainda, que as atividades não proporcionam o desenvolvimento de verdadeiros eventos de letramento, uma vez que nem sempre levam em conta o contexto do estudante. Os conteúdos abordados vêm geralmente estabelecidos e a comodidade da proposta pronta não permite problematizar questões sociais. Uma quebra da proposta presente no livro demanda conhecimento, formação e disponibilidade de tempo para um planejamento mais aprofundado, com significado para o aluno.

De forma geral, tanto para os textos orais quanto para os escritos, o processo de produção surge a partir da temática estabelecida pelo livro, e o texto é entendido como uma prática limitada ao espaço escolar, especialmente a própria sala de aula, não considerando outros lugares de circulação social, sobretudo aqueles de capacidades mais amplas e que fazem parte da realidade dessa geração, como o ambiente virtual, digital e midiático.

Um raro momento de ensaio de evento de letramento se oferece com a proposta de produção escrita da reportagem, na qual os alunos teriam que coletar informações a partir de pesquisa de campo na comunidade em que vivem para elaborar o texto; todavia, um evento de letramento precisa romper os muros escolares no processo de produção, bem como de circulação, o que não é sugerido pelo livro. O texto elaborado limita-se à exposição no mural da sala de aula, quiçá da escola, não contemplando a principal característica: surgir da realidade do aluno e voltar para ela.

4.2 ETAPA 2- SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Uma forma de se trabalhar a leitura e a escrita na escola é por meio de sequências didáticas, definida por Dolz e Schneuwly (2011, p. 43), como “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Noutro momento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, procurou-se planejar uma sequência de atividades e não necessariamente módulos, voltada inicialmente para a leitura e produção de textos de dimensão jornalística. Embora direcionados para essa dimensão, a definição do gênero para a produção final surgiu ao longo das oficinas, de acordo com as escolhas e necessidades dos alunos, com o objetivo de despertar a atenção deles para temas que esbarrem no seu cotidiano

e, especialmente, para temas que lhes possibilitem entender-se como cidadãos participativos e críticos.

O trabalho direcionado aos alunos - a sequência didática- foi desenvolvido durante 4 etapas/oficinas, distribuídas ao longo do segundo trimestre de 2018. Antecedendo a primeira etapa, a apresentação e produção iniciais destinou-se ao conhecimento e/ou reconhecimento dos gêneros textuais ligados ao campo jornalístico, distinguindo o gênero reportagem de outros gêneros.

A primeira oficina abordou o aprofundamento da temática, já a segunda focalizou o gênero reportagem, para que se pudesse reconhecer os objetivos de uma reportagem e suas características, à medida que se buscou despertar a criticidade e os conhecimentos de mundo dos alunos. Nesta etapa, foram realizadas atividades para trabalhar as competências necessárias aos leitores alfabetizados não só funcionalmente, mas com um nível de letramento desejável para a fase em que se encontram. A terceira oficina destinou-se ao recolhimento e análise de informações e dados sobre a realidade local. Nesta etapa, os alunos realizaram entrevistas, produziram vídeos e imagens diretamente no local. Na quarta oficina, ocorreu a preparação para a produção final. Foi o momento de trabalho com a escrita, especificamente com a produção da reportagem e dos meios de exposição do gênero, através da reportagem escrita e da reportagem audiovisual. A última etapa da sequência se deu efetivamente com a produção final, com a correção/reformulação dos textos, análise das características do gênero, edição de vídeos e exposição no *site*.

Para a elaboração da sequência didática, tomamos como base uma estrutura similar à proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), adaptada pela autora conforme quadro 7:

Quadro 7 - Estrutura da Sequência Didática

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Produção Inicial	Oficinas 1 Oficinas 2 Oficinas 3 Oficinas 4	Produção Final

A proposta de trabalho com esta sequência didática também leva em conta os quatro eixos da língua portuguesa, referentes à leitura, à escrita, à oralidade e à análise da língua. Inicia-se com a apresentação da situação inicial, que se refere à descrição das tarefas que os alunos realizariam na produção inicial do gênero trabalhado, seja oral ou escrita. Neste momento, é decidido pelo professor que tipo de texto utilizar, se oral ou escrito e o gênero a ser trabalhado. Enfim, essa primeira fase caracteriza-se pela delimitação do gênero e sua finalidade como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), porém, sugerimos gêneros do campo jornalístico para a produção inicial, embora isso não seja definitivo. Já na produção inicial, o professor é capaz de verificar as capacidades que os alunos já desenvolveram sobre o assunto e quais dificuldades precisam ser sanadas, escolhendo atividades que considerem as necessidades da turma. Esta etapa foi crucial, pois representou a primeira atividade de produção textual escrita pelos alunos, que serviu como uma espécie de avaliação formativa.

Os módulos, aqui transformados em oficinas, foram aplicados logo após a produção inicial – a primeira versão escrita pelos alunos - e contaram com uma série de atividades, a fim de que as necessidades apresentadas na situação inicial fossem trabalhadas de forma profunda e sistemática, e as habilidades encontradas fossem potencializadas. Desta forma, as atividades previamente elaboradas tiveram por intuito trazer aprofundamento do gênero em estudo e, sobretudo, possibilitar a ampliação do letramento e o exercício da cidadania.

O último elemento, a produção final, consiste no momento no qual o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento das oficinas, sendo também o momento de aferir os aspectos trabalhados na sequência, permitindo que a aprendizagem seja consolidada.

O trabalho de análise linguística não é parte primordial desta sequência didática, porém deve ser realizado, pois possibilita aos educandos refletirem sobre os possíveis deslizes nas produções, a fim de repará-los posteriormente, despertando assim uma visão reflexiva sobre sua escrita, de modo que eles possam fazer uma autoavaliação e identificar possíveis insucessos e/ou progressos em sua produção.

Segue abaixo a proposta de sequência didática para se trabalhar com o gênero reportagem, direcionada para alunos do 6º ano. O tempo de aplicação desta sequência é de 29 horas/aulas, inicialmente estabelecidas, porém a duração real sofreu pequenas variações de acordo com o desempenho da turma. No quadro abaixo constam os conteúdos, objetivos, atividades e duração de cada etapa da sequência.

Quadro 8 - Proposta de sequência didática para o trabalho com leitura e escrita a partir do gênero discursivo reportagem audiovisual

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL			
CONTEÚDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	HS/ AULA
Gêneros Textuais	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos gêneros textuais, a fim de que consigam identificar o gênero reportagem, dentre os demais gêneros;	Atividade 1- Distribuição de textos de diferentes gêneros, um para cada aluno. Os mesmos deverão fazer leitura silenciosa e identificar o gênero textual. Em seguida o professor solicita que seja feita a leitura em voz alta e que exponham suas observações para o grupo, inclusive justificar sua resposta caracterizando o gênero. Os textos incluirão notícias, entrevistas e reportagem.	5 hs/ aula
Gênero jornalísticos	-Analisar, de modo geral, sem aprofundamentos, quais aspectos do gênero os alunos conhecem; -Fazer um levantamento das características desconhecidas para que possam receber uma ênfase maior no decorrer do desenvolvimento da sequência didática; -Utilizar a produção inicial como objeto de análise dos próprios alunos na realização das oficinas.	<p>Identificação dos gêneros: Trata-se do momento da sondagem. A partir da qual serão apresentadas questões orais sobre o gênero e sobre a temática/assunto com a/o qual pretendemos trabalhar.</p> <p>Atividade 2- De forma breve e simples, sem maiores aprofundamentos, os alunos responderão oralmente as questões levantadas pelo professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os textos apresentados são do mesmo gênero? • Quantos gêneros diferentes vocês conseguiram identificar? • Como vocês conseguiram diferenciar a notícia da reportagem e da entrevista? • Vocês sabem o que é uma reportagem? Já leram alguma? Qual? • Que importância esses gênero, especialmente as reportagens, possuem para a sociedade? E na vida dos cidadãos? • Para quem se destina uma reportagem e qual o objetivo? • Como denominamos os profissionais que trabalham com a reportagem? Apenas um profissional é capaz de realizar todas as partes de uma reportagem? • Vocês lembram quais elementos continham na reportagem que já leram? • Conhecem algum jornalista ou repórter? Qual ou quais? Conhecem pessoalmente? • Em que locais podemos encontrar esses tipos de texto? <p>Atividade 3- Efetivamente acontecerá a apresentação da situação e a primeira produção dividida em 2 momentos: Primeiro - produção do gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor aos alunos o trabalho com um dos gêneros apresentados na sondagem. • Diante da escolha do gênero, identificar para quem se dirigirá essa produção? Se será apenas para os colegas da escola, para a comunidade local, para todo o município ou para disponibilização na web. • Esclarecer quem participará dessa produção. Sendo um trabalho coletivo no qual a turma se dividirá em grupos menores para desenvolver funções específicas. 	

		<p>Segundo momento - organizar os conteúdos do texto: A sensibilização sobre a temática se dará através da exposição de slides e vídeos sobre o meio ambiente. O último vídeo diz respeito a uma reportagem audiovisual sobre o tema central do lixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=bXT-IK5IWuw&list=RDFxBVoPciI7s&index=21 • https://www.youtube.com/watch?v=MDYniyjhsog&index=25&list=RDFxBVoPciI7s • https://www.youtube.com/watch?time_continue=86&v=n1dR5Sbc00I <p>Atividade 4 - Produção inicial.</p> <p>Solicitar que pensem em um tema relacionado aos principais problemas socioambientais específicos da comunidade e que elaborem uma reportagem para apresentar aos colegas de sala. Esta atividade será desenvolvida em grupos.</p>	
OFICINAS			
OFICINA 1			
Aprofundamento da temática	<p>- Reconhecer a problemática do “lixão”, discutindo e registrando as principais consequências do descarte incorreto do lixo no município de Fátima à medida que estabelece relação com outros lixões.</p> <p>- Discutir sobre diferentes visões a respeito do lixo e sua utilidade.</p> <p>- Sensibilizar sobre as questões socioambientais relacionadas ao descarte de resíduos sólidos e das responsabilidades dos cidadãos.</p>	<p>Atividade 1 - Apresentação e discussão da vídeo reportagem “lixo e poluição”</p> <p>Atividade 2 - Análise de imagens e obras artísticas;</p> <p>https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=619&tbm=isch&sa=1&ei=ECNeW_XpHYWcwATlx6KYBw&q=lixao&oq=lixao&gs_l=img..3..0j0i67k1j0l8.126832.132347.0.132873.41.15.1.0.0.381.1778.0j7j1j1.9.0....0...1c.1.64.img..33.7.1262.0..35i39k1j0i10i24k1.0.rxlLSKbTubs#imgsrc=QmgNnPWK5EJWvM:</p> <p>http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/05/vik-muniz-cria-abertura-de-passione-e-se-diz-filho-da-cultura-de-massa.html</p> <p>https://drops culturais.files.wordpress.com/2011/06/vikmuniz.jpg</p> <p>Possíveis questionamentos orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas impressões ou interpretações sobre as imagens? • O que você considera que o autor gostaria de transmitir ao público na segunda imagem? • Que matéria prima foi usada para montar a segunda imagens? • Quais as diferenças entre as imagens? <p>Atividade 3 - Leitura de revista - ISTO É – edição de 02/02/2011, nº 2151. <i>Tecnologia e meio ambiente</i>. https://istoe.com.br/121937_A+ARTE+QUE+VEM+DO+LIXO/</p> <p>Atividade 4 - Apresentação e discussão da música “lixo no lixo” de Falamansa.</p>	3 hs/aula
OFICINA 2			
Reportagem: aprofundamento das características e definição do gênero;	Conhecer o gênero de forma mais aprofundada para entender suas características;	<p>Em casa:</p> <p>Atividade 1 - Os alunos deverão realizar a leitura prévia do capítulo 6 do livro didático adotado pela escola. O capítulo apresenta duas reportagens sobre a infância e traz explicações pertinentes sobre as características da reportagem.</p> <p>Na sala:</p> <p>Atividade 2 - No primeiro momento se dá a exposição oral das interpretações feitas pelos alunos, de forma</p>	3 hs/aula e 2hs/extraclasse

		<p>livre; no segundo momento, sob orientação do professor, os alunos deverão localizar informações explícitas a respeito das características das reportagens apresentadas, no que diz respeito à linguagem, intencionalidade, construção, recursos utilizados e leitores almejados. Para isto, os alunos responderão questionamentos orais.</p> <p>Atividade 3 - Exposição de slides sobre o gênero reportagem. Enfatizando a possibilidade de contemplar a reportagem com diferentes recursos além do texto escrito, a exemplo de vídeos, fotos, gravações de áudio e outros.</p> <p>Atividade 4 - leitura do textos da produção inicial, para que os alunos possam verificar se o mesmo encontrava-se relativamente de acordo com o gênero estudado e quais aspectos poderiam ser mantidos, potencializados ou modificados.</p>	
OFICINA 3			
Levantamento de informações da realidade	<p>-Realizar entrevistas com a comunidade local a fim de levantar informações a respeito do lixo presente na comunidade;</p> <p>- Munir-se de imagens, vídeos e depoimentos para produção de reportagem;</p> <p>-Registrar os arquivos coletados.</p>	<p>Na sala:</p> <p>Atividade 1 -Elaborar perguntas para realizar entrevista com moradores do local e com moradores dos povoados do entorno</p> <p>Extraclasse:</p> <p>Atividade 2 - Visita ao lixo:</p> <p>-Registro do local através de fotos e filmagem a partir dos celulares dos alunos.</p> <p>- Recolher depoimento dos moradores do local.</p> <p>Atividade 3 - Realizar entrevista com moradores das áreas vizinhas.</p> <p>Na sala:</p> <p>Atividade 4 - Organização dos depoimentos coletados nas entrevistas para montagem de reportagem sobre o lixo.</p>	4 hs/aula + 3 hs extraclasse
OFICINA 4			
Preparação para a produção final	Produzir os textos finais que comporão a reportagem.	<p>Atividade 1- Produção textual para acompanhar as entrevistas, onde os produtores da reportagem poderão opinar sobre a temática abordada. Neste momento deverão verificar e acrescentar todos os elementos que compõem uma reportagem. Como título, corpo...sobre o lixo.</p> <p>Atividade 2 - Produção de um blog com auxílio de profissionais da escola, onde os alunos disponibilizarão as imagens e vídeos coletados, bem como todas as atividades anteriores.</p>	5 hs/aula
PRODUÇÃO FINAL			
Produção textual	Realizar a produção de uma reportagem audiovisual, com o intuito de perceber se as dificuldades apresentadas na produção inicial foram solucionadas a partir da execução da sequência didática, embora da produção inicial até a final surjam outros gêneros.	<p>Atividade 1- Avaliação da produção e possíveis correções.</p> <p>Atividade 2 - Edição das filmagens - junção dos vídeos e textos - através do “<i>power point</i>”, do “<i>powereditor</i>” e/ou <i>video show</i>.</p> <p>Atividade 3 -Exposição da reportagem no blog</p>	4 hs/aula

4.3 ETAPA 3 - DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.3.1 Apresentação da situação

A apresentação inicial da situação efetivou-se na primeira conversa com os alunos para introduzir a temática a ser trabalhada, que trata do problema ambiental local, precisamente sobre o descarte inadequado de resíduos sólidos que formam o lixão, ou seja, apresentamos a dimensão dos conteúdos, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Para a apresentação da dimensão supracitada perguntamos: Qual a importância do meio ambiente na nossa vida? Por que temos que preservar o meio ambiente? Como você defenderia o meio ambiente? O que você considera como problema ambiental? Quando um problema ambiental afeta o lugar em que residimos?

Dirigimo-nos para o ambiente externo, precisamente em frente à escola, como podemos observar na figura 5, que encontra-se com efeitos para preservar a imagem dos envolvidos, assim como todas as imagens deste trabalho. Neste momento, ressaltamos alguns problemas ambientais na comunidade para realizar a referida discussão. Observamos, por exemplo, a grave seca que assola o município, consequência do desmatamento para o cultivo de grãos, notando que tanques próximos à escola encontravam-se secos. Os questionamentos foram sendo realizados à medida que observávamos o espaço real local. Na oportunidade, alguns alunos relembrou espécies de animais e plantas que desapareceram ou diminuíram na região.

Figura 5: Aula em ambiente externo



Fonte: RIBEIRO. 2018.

No segundo momento da apresentação da situação, expusemos um problema de situação de comunicação, segundo Dolz *et al.* (2011), em que a linguagem estivesse a serviço do cidadão e fizesse parte da sua vida dentro e fora da escola, dando indicações de possíveis gêneros a serem abordados posteriormente, o porquê e para quem produziríamos.

Ainda sem definir a temática, tentamos fazer com que os alunos extraíssem da ficção um problema real local, um problema de natureza ambiental. Assim, a primeira aula em sala de aula iniciou com a exposição da película *Wall-e*, filme que trata da questão do lixo numa perspectiva futurista. Mescla um futuro repleto de tecnologias ao mesmo tempo que aborda uma questão real e atual, o descarte inadequado de resíduos sólidos. O lixo toma uma dimensão tão grande, que chega ao ponto de sufocar os seres humanos e banir a vida no planeta Terra.

No momento inicial da exibição do filme, alguns alunos demonstraram certa inquietude e um pouco de desprezo. Um dos alunos disse que o filme era “besta” e que seria melhor um filme de terror para a aula. Porém, depois de alguns minutos, notou-se que todos eles estavam à vontade e bastante concentrados. Ao longo da exposição, alguns comentários foram tecidos voluntariamente pelos alunos, sobretudo comentários relacionados às tecnologias. Apenas um aluno comentou sobre a quantidade de lixo produzida. Destacamos alguns no quadro abaixo:

Quadro 9- Comentários dos alunos sobre o filme Wall-e

1. “O mundo foi dominado pelos robôs”
2. “Quanto lixo é esse! Que cidade era essa? Cheia de prédios.
Cidade grande. Só podia ser, pra ter tanto lixo assim”
3. “ Jamais isso é o planeta Terra, só pode ser outro planeta”
4. “ Nossa! Meu sonho fazer tudo sem precisar me esforçar.
Queria uns robôs desse em casa para fazer as coisas”
5. “Tá vendo como a tecnologia dominou os humanos”

Fonte: RIBEIRO (2018)

Assistimos ao filme *Wall-e* com duração de 1h38m durante os dois primeiros horários, conforme figura 6, e, em seguida, os alunos foram estimulados a fazer comentários.

Figura 6- Exposição de filme Wall-e



Fonte: RIBEIRO (2018)

No segundo momento, iniciamos a interpretação sobre o filme, a fim de que os alunos percebessem a temática do lixo. A interpretação foi realizada de forma oral e os alunos iam respondendo livremente. Somente em alguns questionamentos, solicitei àqueles alunos com maior dificuldade de expressão que dessem o seu posicionamento. No final da aula pedi que registrassem em seus portfólios alguns questionamentos que acharam interessantes com as respectivas respostas.

Em todas as questões levantadas, obtivemos uma boa quantidade de respostas coerentes e significativas, demonstrando que os alunos conseguiram compreender a temática. Mesmo não tendo percebido o tema no início do filme, durante o levantamento das questões eles foram atentando para os aspectos aos quais desejávamos instigar.

No quadro 10 podemos observar algumas questões levantadas na aula com uma amostragem de respostas.

Quadro 10- Questionário com amostragem de respostas sobre filme wall-e

<p>1. POR QUE NO PLANETA TERRA REPRESENTADO NO FILME NÃO HAVIA VIDA? Aluno 2- por que a poluição destruiu tudo Aluno 8- por causa do grande nível de coisas sujas e lixos que haviam na terra Aluno 12- por causa da grande quantidade de lixo Aluno 13- por que o lixo contaminou tudo, não dava para respirar com o tóxico que o lixo libera e precisava de plantas para respirar melhor. Aluno 14- porque o lixo tinha tomado tudo.</p> <p>2. QUAL O PRINCIPAL TEMA DO FILME? Aluno 2- sobre a poluição do meio ambiente e sua preservação Aluno 5- fala do lixo Aluno 8- o tema principal é como devemos cuidar do mundo e as formas de protegê-lo Aluno 12- como cuidar do mundo e do ambiente Aluno 13- a poluição do lixo Aluno 14- a poluição através do lixo e a tecnologia</p> <p>3. POR QUE UMA PRODUTORA SE PREOCUPARIA EM PRODUZIR UM FILME COM ESSE TEMA? QUAL A IMPORTÂNCIA DELE? Aluno 2- porque eles estão vendo que a poluição ainda é um problema que ainda tem muito e lançaram o filme para fazer o povo ter consciência e não poluir mais.</p>

Aluno 5-por que é importante esse tema

Aluno 7-por que é muito importante falar sobre o lixo e como tratar ele

Aluno 8- para mostrar a importância de cuidar do nosso planeta e que não devemos deixar a tecnologia tomar conta de tudo

Aluno 12-para pensar sobre o planeta e os problemas ambientais que tem nele, lixo, poluição e um monte de coisas dessa.

Aluno 14-como forma de conscientização, para cuidarmos do nosso meio ambiente, das nossas vidas e não deixar que o nosso futuro seja igual ao do filme, porque mesmo que a gente não acredite e que não aconteça agora, possa que um dia seja assim mesmo como o filme. Tantas coisas que a gente não acredita e depois de muito tempo acontece.

4. COMO ERA A VIDA DOS HUMANOS DENTRO DA NAVE AXION?

Aluno 1-era tudo de bom. Eles comiam quando os robôs entregavam

Aluno 2-Era uma vida de mordomia. Tudo na tecnologia. Perto de se tornarem sedentários

Aluno 5-era muito fácil viver assim

Aluno 8- eles ficaram dependentes da tecnologia, sem saber fazer nada. Além de tudo eram muito gordos

Aluno 9- era bom e ruim ao mesmo tempo. Tudo nas mãos, mas nem sabiam comer e andar direito

Aluno 13-era uma vida muito triste porque não tinham um espaço de verdade para brincar. Tomar banho de rio, caçar passarinho, jogar bola na chuva. Nada nada.

Aluno 14-uma vida sem nenhum trabalho. Viviam sedentários, até nem sabiam andar. Só comiam e nada mais. Teve um momento que a mulher foi desconectada e passou a observar as coisas que tinha na nave e começou a namorar com o rapaz que ela desconectou também.

5. QUAL ERA A DIRETRIZ (FUNÇÃO, COMANDO) DA EVA E DO ROBÔ WALL-E?

Aluno 1-procurar uma planta e wall-e amassava o lixo mas o interessante é que ele separava as coisas de valor. Que tinha valor para ele

Aluno 2- EVA veio para encontrar uma forma de vida no planeta para ver se eles podiam voltar a viver lá e wall-e servia para compactar o lixo para não haver mais poluição além da que já tinha.

Aluno 5- procurar uma planta e amassar lixo

Aluno 8-ela tinha que procurar alguma coisa que tinha vida na terra, mas não entendo porque ela não levou a barata. Deve ser alguma coisa que podia reproduzir para continuar a vida saudável e wall-e pegava o lixo e amassava para reduzir.

Aluno 12- procurar alguma coisa que não era lixo nem robô e wall-e servia para organizar o lixo

Aluno 14-procurar vida na terra e juntar o lixo de forma que reduzisse e melhorasse um pouco o ambiente.

6. HAVIA ALGUMA COISA QUE ATRAPALHAVA O RETORNO DOS HUMANOS À TERRA?

Aluno 1-o robô da nave

Aluno 2- a poluição que tava demais no mundo

Aluno 7-o robô mau

Aluno 8-o lixo do planeta

Aluno 9-o robô comandante da nave que tinha raiva da Terra

Aluno 14-o robô que seguia o mesmo comando de muitos anos atrás e o próprio lixo que não era possível respirar e viver saudável

7. VOCÊS ACREDITAM NUM FUTURO SIMILAR AO DO FILME? O QUE PODEMOS FAZER PARA EVITAR?

Aluno 1-criar uma forma de reduzir o lixo. Mas se um dia ficar do jeito do filme eu já vou estar é morto

Aluno 2- sim, acredito sim. Por isso temos que aprender a preservar o meio ambiente

Aluno 7- tenho esperança que sim, mas não sei como

Aluno 8-sim. Devemos cuidar do meio ambiente e não jogar lixo em qualquer lugar

Aluno 14-sim. Reciclar e parar de usar tanto objeto eletrônico

8. COMO O LIXO ERA TRATADO(REDUZIDO) NO FILME? CONHECEM ALGUM LUGAR QUE TRATE O LIXO DESSA MESMA FORMA? OU DE OUTRAS FORMAS DIFERENTES?

Aluno 1- no filme eles só reduzem separando e amassando. Aqui eles separam para vender, mas também queimam muito

Aluno 2-no filme só mostrou que o robô juntava e amassava. O que eu acho bom porque os seres humanos não tem contato direto com esse lixo. Aqui na comunidade eles separam, vendem para outros lugares, mas é muito fedido.

Aluno 5- o robô fazia prédios no filme e aqui no nosso povoado eles fazem prédios, vendem e também queimam.

Aluno 7-eles também juntam em sacolas que ficam do mesmo jeito, em quadrados, e também fazem prédios. Só que às vezes queimam.

Aluno 9-tanto lixo que cobria a cidade. Quando aquele lixão daqui encher o que será que eles vão fazer. Botar aqui mais perto de nossas casas ainda. Tem que dá um jeito de acabar com tudo. Nem pode jogar em outro lugar porque vai prejudicar outras pessoas.

Aluno 14-compactam o lixo para diminuir o espaço. Aqui também fazem isso e todo mês passa um caminhão para recolher o lixo que eles colocam no sacolão.

9. DE QUEM É A RESPONSABILIDADE SOBRE OS RESÍDUOS QUE PRODUZIMOS?

Aluno 1-acho que é minha também, até sair de casa. Depois é do prefeito.

Aluno 2-sim, porque a gente também é culpado quando produz e quando não tenta encontrar uma solução. Tudo no mundo tem um jeito.

Aluno 7- de todo mundo

Aluno 8- de todos. Porque todo mundo tinha que saber separa o lixo. Mas nem adianta porque vai tudo pro mesmo lugar. Já vi no jornal lugares que eles compam e já pegam tudo separado e os outros lixos de comida serve de adubo ou lavagem para os porcos.

Aluno 14- acho que não. Porque não adianta separar porque eles não jogam no lugar certo. A gente só pode usar o que dá pra usar muitas vezes antes de jogar fora e aproveitar o tanto que puder antes de jogar no lixo.

10. O QUE VOCÊS CONHECEM SOBRE A RECICLAGEM? SERIA UMA BOA SOLUÇÃO? SENDO QUE A RECICLAGEM JÁ É FEITA DURANTE UM TEMPO CONSIDERÁVEL, POR QUE OS PROBLEMAS COM O LIXO PERSISTEM?

Aluno 1- é uma forma muito boa, por que as pessoas podem ganhar dinheiro e limpar o meio ambiente

Aluno 2-sei que reciclar é uma forma de poluir menos o ambiente, porque na verdade reciclagem é para transformar lixo no luxo.

Aluno 5-reciclagem é importante para ganhar dinheiro

Aluno 12-não dá certo por que não fazem direito aqui. Não tem outro jeito melhor.

Aluno 14- reciclar é bom mas aqui não funciona então o melhor a fazer é consumir menos e aproveitar tudo.

11. QUAL SERIA UMA SOLUÇÃO RÁPIDA E FÁCIL PARA LIDAR COM O LIXO?

Aluno 1- só reciclar mesmo

Aluno 2-escolher produtos que utilizem menos recursos

Aluno 7- é a reciclagem mesmo. Mas as pessoas não pensam nisso. Se tem dinheiro para comprar um novo não quer usar o velho. Ficam é mangando dos outros

Aluno 14- consumir menos e mais produtos naturais ou feitos de coisas que não prejudiquem tanto a natureza.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Diante dos questionamentos e respostas obtidas foi possível perceber que grande parte dos alunos conseguiu estabelecer uma relação entre a ficção e a realidade. Demonstraram consciência sobre a problemática do lixo e a responsabilidade que cada um tem. Entendem que é preciso se mobilizar para mudar atitudes que contribuam para a ampliação do lixo no planeta e, sobretudo, em nível local, mas não sabem como fazê-lo. Declararam que a reciclagem seria um bom caminho, mas que não funciona no local, pois o descarte do lixo é feito em um único local e de forma inadequada, e a parte que compete ao poder público é insatisfatória.

Durante a discussão sobre responsabilidade e atitudes, faz-se necessário destacar determinado comentário que revela que, embora o poder público não cumpra o seu papel e que atitudes tão simples quanto a reciclagem não funcionem na comunidade, ainda podemos contar com a sapiência e a esperança de que cada um pode e deve fazer a sua parte, a exemplo do que foi sugerido pelo aluno, a prática de consumo mais responsável e equilibrado, remetendo ao desenvolvimento sustentável.

Após a discussão sobre o filme, seguimos com a contextualização da temática através da primeira conversa sobre o desenvolvimento de um projeto que implicasse a disciplina de

língua portuguesa, especialmente a partir de textos sobre o problema local do lixo e de caráter jornalístico, com gênero a ser definido de acordo com as sugestões dos alunos.

Na oportunidade, solicitei aos alunos que imaginassem que eles tivessem sido convidados pelos *youtubers*, blogueiros ou jornalistas locais para produzir um texto que contemplasse um assunto relacionado ao meio ambiente, dentre os discutidos anteriormente. Vários temas foram sugeridos pelos alunos para a produção textual de caráter jornalístico, a exemplo de desmatamento; a seca em Fátima e região; diminuição de animais selvagens na região; a falta de água potável e o lixo.

Discutimos sobre a relevância desses problemas e entendemos que o mais gritante foi o lixo - um problema de interesse da população local e que portanto, teria mais chances de ser estudado. A população poderia dar mais contribuições não somente com a exposição dos fatos, mas na esperança da resolução desse problema. Vale destacar que as possibilidades de leitura por toda a comunidade escolar seriam mais amplas e significativas.

Apresentei aos alunos, em momento posterior, um breve planejamento do projeto, mostrando as partes que envolviam pesquisa de campo e aquelas que utilizariam material tecnológico. Imediatamente, a euforia tomou conta da sala de aula, não só pelo fato de durante o projeto ser necessário usar o celular, computador e acessar a internet, mas também pelo fato de se tratar de uma pesquisa de campo que envolveria entrevistas, coleta de depoimentos, fotos, filmagens, enfim, ultrapassariam os muros da escola, tanto para pesquisar quanto para mostrar os resultados do trabalho deles.

Foi um momento de explosão de ideias por parte dos alunos, no qual fui tomando nota para posteriores considerações. Eles deram sugestões de datas e horários para realizarmos as entrevistas e a produção de fotos e filmagens, sugerindo o turno oposto considerando o sol e o mau cheiro que fica mais intenso no local em que se encontra o lixo. Apontaram pessoas a quem poderíamos entrevistar, citando especialmente seus familiares, como tios, avós, e fazendeiros vizinhos ao lixo, listando aqueles que gostariam de entrevistar em detrimento de outros que consideravam não amigáveis. Contaram sobre movimentos em prol da eliminação do lixo realizados anteriormente e sugeriram que deveríamos recolher depoimentos sobre essas tentativas. Foi um momento proveitoso e crucial, porque a recepção dos alunos trouxe luz ao projeto.

4.3.2 Produção Inicial

O momento da produção inicial não principiou literalmente com uma produção escrita ou oral, dividido em quatro atividades. Foi o momento do primeiro contato do aluno com alguns gêneros, iniciando com uma sondagem a respeito dos gêneros e finalizando com a produção escrita de um dos gêneros.

A sondagem possibilitou perceber os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos gêneros textuais apresentados. No entanto, apenas um gênero principal foi trabalhado com maior precisão posteriormente – o que eles conheciam das características dos textos jornalísticos que permitiram diferenciá-los uns dos outros. Foi possível realizar um levantamento das características desconhecidas, a fim de que pudessem receber ênfase maior no decorrer do desenvolvimento da sequência didática.

Para o desenvolvimento da primeira atividade, distribuímos textos de três gêneros diferentes. Todos os textos estavam em uma folha padrão, com fontes iguais e sem imagens. Foram entregues aos alunos cópias de entrevistas, de notícias e de reportagens. Cada aluno recebeu apenas um dos textos de forma aleatória e realizaram uma leitura silenciosa. Em seguida, foram solicitados a formarem grupos com os colegas que estavam com texto com características similares ao deles e que juntos discutissem qual era o gênero textual. Tais textos deram origem ao grupo 1, com o gênero notícia, ao grupo 2, cujo texto correspondia a uma entrevista e ao grupo 3, que trabalhou com a reportagem. Por conseguinte, apresentamos em anexo um texto de cada gênero entre os textos trabalhados.

Feita a discussão entre os membros do grupo, os alunos foram solicitados a escolher um dos textos e selecionar um representante por grupo para fazer a leitura em voz alta do texto escolhido e os demais alunos expuseram as observações que consideraram para julgar o texto e enquadrá-lo num determinado gênero, enfim, justificando suas escolhas.

O primeiro grupo, formado por cinco alunos, realizou a apresentação da notícia sobre o número de habitantes da cidade de Fátima. A leitura foi realizada por um aluno com problemas de aprendizagem e de alfabetização mal sucedida. Além disso, somam-se outros fatores, a exemplo da frequência e do comprometimento do mesmo para com os estudos.

Após a leitura, outros dois integrantes se manifestaram, definindo o gênero como texto de informação, pois trazia informações verdadeiras sobre a cidade deles. Sinalizaram ainda que

esse tipo de texto era muito usado em jornal e na internet, nos *sites* que falam das cidades. Os outros alunos do grupo não se manifestaram espontaneamente nem sob minha solicitação.

O segundo grupo, formado por apenas três alunos, realizou a leitura da entrevista feita ao professor de biologia, Paulo Jubilut, criador da plataforma “Biologia Total”. A leitura foi um pouco mais expressiva. As perguntas foram lidas com entonação e em voz alta. Todos os integrantes do grupo deram suas contribuições orais. Os dois primeiros alunos dividiram a leitura: um deles fez a introdução e o papel do entrevistador e o outro respondeu às perguntas, fazendo o papel do professor entrevistado. O terceiro aluno deu suas contribuições a respeito do gênero.

Dentre as explicações apresentadas pelo grupo, destaca-se a presença de perguntas e respostas para uma determinada pessoa, a fim de receber informações sobre algo. Como se trata de um gênero bem conhecido e já trabalhado por eles em outros momentos, e por ser um gênero presente no cotidiano deles, foi fácil identificá-lo. Alguns alunos sugeriram que em um momento posterior fosse realizada entrevista com artistas famosos, especialmente dos cantores ou jogadores de futebol.

O terceiro e último grupo, formado por cinco componentes, realizou a leitura da reportagem. Todos os integrantes participaram e justificaram essa decisão, por se tratar de um texto longo. Após a leitura, muito bem realizada, com entonação, respeito à pontuação e tom de voz desejável, apenas uma aluna se manifestou para apresentar as considerações a respeito do gênero e das características.

Durante a exposição oral da aluna, estes foram os principais pontos comentados: no primeiro momento, ela revelou que se tratava de um tipo de texto que se vê muito em revistas sobre educação, lembrando ainda que textos similares ao apresentado são aqueles que os professores usam nas aulas quando querem abordar um determinado tema. Em seguida, disse que também achou muito parecido com a fala de jornalistas e escritores, mesmo quando não é escrito e sim com gravação de vídeo. Lembrou do programa Globo Repórter. Ao final dos comentários, o grupo não definiu o gênero como reportagem, mas como um texto científico usado em (tele)jornais. Depois da apresentação dos grupos, fizemos alguns comentários sobre os gêneros apresentados para que os próprios alunos confirmassem ou corrigissem as respostas dos colegas.

Concluída a primeira atividade de identificação do gênero, demos sequência à segunda atividade, que buscava aprofundar as características que diferenciavam os textos apresentados. É importante ressaltar que os textos não possuíam relação com a temática do lixo, para que os alunos não fossem diretamente influenciados em suas produções iniciais. Ainda sem um estudo

aprofundado, corria-se o risco de praticarem o plágio. Desta forma, optamos pela introdução de conteúdos distintos e sem relação com a temática a ser trabalhada.

Na sequência, apresentamos alguns questionamentos orais, os quais os alunos discutiram dentro dos seus grupos e se posicionaram livremente para respondê-los.

Como elementos provocativos de discussão, foram utilizados os seguintes questionamentos:

Os textos apresentados eram do mesmo gênero? Que gêneros diferentes vocês conseguiram identificar? Vocês sabem o que é uma reportagem? Já leram alguma? Qual? quais elementos continham na reportagem que já leram? Que importância esses gêneros, especialmente as reportagens, possuem para a sociedade? E na vida dos cidadãos? Para quem se destina uma reportagem e qual o objetivo? Como denominamos os profissionais que trabalham com a reportagem? Apenas um profissional é capaz de realizar todas as partes de uma reportagem? Conhecem algum jornalista ou repórter? Qual ou quais? Conhecem pessoalmente? Em que locais podemos encontrar esses tipos de texto?

Observando as respostas, apresentamos a seguinte síntese diante de cada questão no quadro abaixo.

Quadro 11- Síntese das respostas expostas pelos alunos para as questões sobre gênero textual

Questão 1- Todos os textos apresentados eram do mesmo gênero?

Os alunos responderam em uníssono que não. Todos os três textos lidos eram diferentes no tamanho, no assunto apresentado e na forma como estavam escritos no papel.

Questão 2- Quais gêneros diferentes vocês conseguiram identificar? Como conseguiram diferenciá-los?

A maioria disse que conseguiu identificar mais facilmente o gênero entrevista, por conta da presença das perguntas explícitas no texto.

Quatro alunas revelaram considerar o primeiro texto lido como uma notícia, por possuir semelhança com as notícias apresentadas no G1 em um minuto. Apresentando uma notícia de algo que ocorreu ou um dado que foi levantado ou algo que foi investigado e que eles apresentam de forma rápida e simples no programa.

Neste momento, os alunos começaram a discutir sobre o último texto lido, afirmando também ser uma notícia porque também trazia assuntos que acontecem no dia a dia. Que tais fatos não aconteceram num dia específico como mostra no G1, as notícias daquele dia ou dias próximos, mas que trazia uma notícia em forma de um texto jornalístico.

Questão 3- Vocês sabem o que é uma reportagem? Já leram alguma? Qual? quais elementos continham na reportagem que já leram?

No geral, os alunos disseram que já haviam assistido diferentes reportagens na televisão. Mas que nunca tinham parado para ler uma reportagem em uma revista, jornal ou livro. Não lembram se já leram reportagens nos anos anteriores na escola, mas recordam ler textos longos sobre temáticas que envolvem problemas sociais.

Sobre as reportagens audiovisuais, afirmam que assistem com frequência o jornal e programa jornalístico, como o *Globo Repórter*, sobretudo, quando abordam sobre temas que envolvem a natureza, em especial, os animais.

Questão 4- Que importância esses gêneros possuem para a sociedade? E na vida dos cidadãos?

De forma geral, os alunos afirmaram que as notícias cumprem um papel relevante à medida que nos mantêm informados sobre acontecimentos, dados ou fatos que nos atualizam de forma rápida e simples no dia a dia. Que sem elas manteríamos um certo distanciamento do mundo como um todo.

Parte dos alunos comentaram que não sobrevivemos sem nos comunicar e que tudo que é transmitido, especialmente através dos recursos tecnológicos, interfere de certa forma em nossa vida. Em contrapartida, outros alunos informam que alguns fatos noticiados não importam para eles, sobretudo notícias de caráter internacional, que só se interessam pelas notícias locais.

As reportagens para eles trata de uma notícia mais completa, que não mostra um fato que ocorreu num determinado momento, mas que tratam de um tema mostrando todos os enraizamentos que dele surgem.

Questão 5- Para quem se destina uma reportagem e qual o objetivo?

Parte considerável do grupo afirma que a reportagem se destina para o leitor ou telespectador que se interessa pelo assunto que está sendo abordado, com o intuito de adquirir mais informações e conhecimentos sobre determinado tema, sendo este o objetivo da reportagem. Revelaram que muitas vezes as pessoas assistem a um programa jornalístico mesmo sem possuir interesse pelo tema, por falta de opção. Mas que, segundo eles, ninguém lê uma reportagem escrita se não se identificar com o tema, a não ser para um trabalho de escola.

Questão 6- Como denominamos os profissionais que trabalham com a reportagem?

Em resposta a questão, os termos apresentados foram repórteres e jornalistas, numa proporção percentual praticamente igual.

Questão 7- Apenas um profissional é capaz de realizar todas as partes de uma reportagem?

Todos os alunos concordaram que realizar uma reportagem é algo complexo e que precisa de muito tempo e muitas pessoas trabalhando juntas. Como revela a fala da aluna.

“Tem que ter muita gente, cada um com sua função. Tem o repórter que vai na rua. O que fica na sala de produzir a reportagem. Tem os câmeras, os fotógrafos. Tem também quem escreve os textos, quem edita os vídeos. Leva muito tempo para fazer uma boa reportagem, principalmente se for para passar na televisão.” É importante frisar que uma aluna afirmou que, dependendo da reportagem, especialmente se for escrita, pode ser feita por apenas uma pessoa. Mas será mais trabalhoso.

Questão 8 - Conhecem algum jornalista ou repórter? Qual ou quais? Conhecem pessoalmente?

Grande parte dos alunos afirmam não conhecer nenhum jornalista ou repórter pessoalmente. Mas conhecem Willian Bonner e Sérgio Chapelin, embora não recordassem o segundo nome, referindo-o como o repórter do programa *Globo Repórter*. Na oportunidade, um aluno lembrou dos locutores e radialistas do município de Fátima, que realizam entrevistas, trazem notícias e algumas vezes reportagens sobre acontecimentos locais. Diante deste comentário, outros alunos citaram os blogueiros do município e o das cidades vizinhas. A exemplo de Rodrigo Ferraz, João Dias e do João Batista.

Questão 9- Em que locais podemos encontrar esses tipos de texto?

Dentre as respostas, os veículos mais citados foram Rádio, telejornal, programas televisivos em geral, livros didáticos, jornal, panfletos, web e revistas.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Atividade 3 - Escolha do Gênero

A terceira atividade relacionada à produção inicial se deu a partir de uma conversa com os alunos, momento no qual propusemos um trabalho com um dos gêneros apresentados na sondagem. Durante a conversa, os alunos foram sendo levemente munidos de informações sobre as diferenças entre os gêneros.

Alguns alunos repudiaram a ideia de se trabalhar com o gênero reportagem, alegando tratar-se de um texto mais difícil de ser produzido e que preferiam fazer somente as entrevistas. Outros recomendaram que os textos fossem feitos pelas mesmas equipes da atividade anterior e portanto, que cada grupo trabalhasse com um gênero diferente. Porém, ao longo da discussão, a maioria decidiu eleger a reportagem como texto principal, argumentando, inclusive, que deveriam incluir as entrevistas dentro da reportagem.

Diante da prévia e flexível escolha do gênero reportagem, passamos a discutir algumas questões práticas para a sua elaboração. Conversamos sobre os objetivos de uma reportagem e identificamos para quem se dirigiria a produção.

Decidimos que a produção inicial não atingiria um público mais abrangente, como a comunidade local, ou município e que também não seria disponibilizada na internet, mas

somente seria exposta para os colegas. Ficou estabelecido que, apesar de tratar-se de um trabalho coletivo, a turma se dividiria em grupos menores e cada grupo abordaria um aspecto sobre a temática, formando um total de quatro textos distintos, para serem unificados em uma reportagem final. Os textos poderiam ser apenas lidos para os colegas ou apresentados dentro de um jornal gravado ou ao vivo em sala de aula.

No segundo momento, realizamos uma sensibilização sobre a temática do lixo, a partir da exposição de *slides* e vídeos sobre o meio ambiente de uma forma geral, com o intuito de organizarem melhor o conteúdo do texto.

Após a apresentação e discursão dos *slides* explicativos, foram expostos três vídeos de sensibilização. O primeiro vídeo, “O luxo no lixo”¹⁵, do projeto educando cantando, diz respeito à produção de uma música de conscientização, mesclando informações sobre o descarte do lixo, aproximando-se a uma reportagem audiovisual sobre o tema central lixo e reciclagem. O segundo vídeo, “Herdeiros do futuro”¹⁶, apresenta uma junção de imagens com uma canção de Leandro e Leonardo, trazendo um apelo para a preservação do meio ambiente assim como o último vídeo, “Planeta Azul”¹⁷, com apresentação de uma música de Chitãozinho e Xororó.

Os alunos receberam antecipadamente a letra das canções e fizeram uma leitura prévia. Foram indagados sobre o conhecimento das canções ou vídeos e afirmaram não reconhecer as canções. Durante a exibição dos vídeos, os alunos ficaram bastante atentos e teceram alguns comentários quando foram solicitados. Demonstraram relação com as atividades anteriores e disseram confiar muito na reciclagem, embora não acreditem que funcione em grande escala na comunidade local, visto que dependeria de uma parceria com o poder público.

Depois de assistirem, cantarem e comentarem sobre os vídeos, demos início à produção inicial, efetivamente.

Atividade 4 - Produção Inicial

Nesta atividade, que encerra a primeira etapa da sequência didática, solicitamos aos alunos que refletissem sobre um tema relacionado aos principais problemas socioambientais específicos da comunidade e que elaborassem uma reportagem para apresentar aos colegas de sala.

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=86&v=n1dR5Sbc00I

¹⁶ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=bXT-1K51Wuw&list=RDFxBVoPciI7s&index=21>

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDYniyjhsgo&index=25&list=RDFxBVoPciI7s>

Foram citados problemas como a seca, o desmatamento, a ameaça de extinção de animais da região, em específico dos saguis, a falta de saneamento básico vivenciada por alunos que residem mais distantes da escola e o descarte do lixo, sendo que este último apareceu com maior frequência. Seis alunos remeteram a esta problemática, citando que alguns dos problemas anteriores seriam mais difíceis de serem resolvidos e o que mais incomoda a comunidade é o lixo, como eles denominam.

Antes de iniciar a produção textual, levantamos algumas possibilidades sobre o que poderia ser informado na reportagem. Após discussão, os alunos definiram e sortearam cinco tópicos diferentes para serem abordados. O primeiro refere-se à opinião da comunidade sobre o lixo. O segundo, sobre a opinião dos catadores de lixo. O terceiro, sobre como é a vida dos catadores. O quarto, sobre os riscos de prejuízos à saúde que todos correm e o último, sobre a responsabilidade dos governantes.

Em grupos formados por três alunos, conforme figura 7, iniciaram a produção escrita de texto, contendo um dos aspectos específicos discutidos e distribuídos anteriormente. Os textos foram escritos e apresentados previamente para a professora, a fim de que pudesse receber pequenas orientações a respeito da construção dos mesmos, embora não recebessem a correção completa, visto que esse refinamento seria realizado posteriormente. É importante frisar que os textos 1 e 2 foram escritos de acordo com os conhecimentos prévios que os alunos dispunham. Como estão inseridos dentro da comunidade e compartilham da mesma problemática, possuem informações suficientes para a elaboração de um texto inicial.

Figura 7 - Atividade em classe - Produção Inicial



Fonte: RIBEIRO (2018)

Ao final da primeira escrita do texto, todos os grupos decidiram realizar apenas a leitura em voz alta como forma de expor aos colegas. Em seguida, realizamos a junção dos textos para formarmos uma reportagem completa. Requeri sugestões para o título e foram surgindo diversas opiniões, como: “Nossa região: poluição em destaque”; “Perigos do lixo”; “Meio ambiente em perigo” e “O lixo na comunidade”. Ficando definido sob forma de votação o tema “Nossa região: poluição em destaque”.

Os textos foram unificados de forma simples e fora acrescentado apenas um título. Não abordamos questões que caracterizam a reportagem, a exemplo do olho da reportagem, a presença de verbos no tempo presente ou outros aspectos. Tais características foram abordados durante os módulos. Ao final dos trabalhos expusemos a reportagem sob forma de cartaz dentro da própria sala de aula.

Enfim, nesta primeira fase, tomamos como base a produção inicial dos alunos para avaliar o nível de conhecimento da turma, em questões gramaticais, de conhecimento das características do gênero e, sobretudo, a respeito do conteúdo apresentado e sua relação com a formação cidadã. Desta forma, podemos nos guiar para dar continuidade à sequência didática ou fazer as adaptações necessárias durante as oficinas. A análise das produções iniciais permitiu ainda que se entendessem as dificuldades dos alunos, sanando-as nas atividades posteriores e/ou potencializando seus pontos fortes, aquilo que eles já dominam.

Durante a produção inicial, obtivemos como resultado apenas quatro exemplares de microtextos, apresentados abaixo para unirmos em um texto maior, formando uma reportagem, pois um grupo não escreveu o texto, recusando-se a participar da aula. Os textos apresentados nos quadros 12, 13, 14 e 15 foram mantidos integralmente em formato original.

Quadro 12- Produção textual 1: A comunidade opinando o problema.

A comunidade opinando o problema.

O que os moradores da comunidade Caruaru e bananeira tem a dizer? comunidades que estão sofrendo com a poluição.

Pessoas da comunidade disseram que o lixo atrapalha muito por causa das coisas que voam para os pastos. Os grandes fazendeiros vivem tomando um grande prejuízo por perda de gados e de outros animais.

O lixo atrapalha na locomoção dos veículos e na estrada que vai para cidade de Fatima.

E o mau cheiro que vai para casa dos fazendeiros.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 13- Produção textual 2: A vida no lixão

A vida no lixão

Como se dar a alimentação, a moradia, os hábitos de higiene, enfim a vida no local?

Sobre a alimentação sabemos que quando acha um alimento por exemplo arroz, feijão, ela cozinha ou as vezes quando ela acha algo mais agradável.

O lixo dela vem de Fátima e da comunidade mais próxima de lá, as suas vidas são muito duras, eles tem que trabalhar muito porém quando eles encontram algo de valor eles colocam em um saco ou levam para sua casa próxima ao lixão. Considero que ter esse trabalho precisa ter muita coragem, porque vem as consequências sobre doenças, bactérias são a causa de doenças.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 14- Produção textual 3: Perigos de saúde & Fontes de Sobrevivência

Perigos de saúde & Fontes de Sobrevivência.

Todos nós sabemos que o lixão ocasiona varias doenças por conta dos micróbios. Moradores se alimentam, dormem e fazem tudo no local; por isso eles contraem doenças.

Mais temos que pensar de outra maneira também. Lá é onde conseguem o dinheiro pra sobreviver. Nós podemos achar que eles são infelizes, mas pelo contrário, são muito felizes, mesmo passando por necessidade. Dava pra pararmos pra refletir, temos tudo que precisamos as vezes ficamos com raiva por nossos pais não dar o que queremos e eles com tão pouco são tão felizes.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 15- Produção textual 4: O poder local - O que eles tem a dizer?

O poder local - O que eles tem a dizer?

Abrimos esse espaço pra que o poder local conte para nós motivo pelo qual essa situação continue dessa forma desse jeito com a comunidade e a região sendo poluída. O que os gestores tem a dizer em sua defesa? Essa é a pergunta que não cala. Você acredita que a vida deles é fácil para eles? garanto que não, é super difícil

Os gestores não estão tomando providencia sobre o assunto tanto falado pelas comunidades próximas. Não consigo parar de pensar na situação precária daqueles moradores do lixão eu não mim conforme com isso vejo isso e no mesmo tempo mim corta o coração não entendo porque alguns seres humanos não tem coração eu simplesmente não consigo interpretar entender e os gestores municipais não estão nem ai para eles tanto fez tanto faz não se importam com os necessitados que precisam e mais porque não se importam com o meio ambiente, com a água que está sendo contaminada por aqui.

Fonte: RIBEIRO (2018)

4.3.3 Desenvolvimento das Oficinas

OFICINA 1- APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

Ansiando por contribuições para o desenvolvimento de um trabalho no qual o docente utilize, quando possível, recursos tecnológicos planejamos uma oficina que contempla o uso de

tais recursos na sala de aula através de atividades voltadas para o aprofundamento de conteúdo, priorizando a temática da poluição gerada pelo lixo.

Para tanto, elencamos alguns objetivos para a primeira oficina: como objetivo geral, temos a exploração da temática abordada nos textos, vídeos e imagens apresentados em sala de aula pelo professor em busca de estimular o posicionamento crítico dos alunos. De forma específica temos: (i) reconhecer a problemática do “lixão”, discutindo e registrando as principais consequências do descarte incorreto do lixo no município de Fátima, à medida que estabelece relação com outros lixões explorados na videorreportagem “lixo e poluição” apresentada pelo programa televisivo *Profissão Repórter*; (ii) discutir sobre diferentes visões a respeito do lixo e sua utilidade, através da análise de imagens e obras artísticas e da leitura e discussão do texto “Tecnologia e meio ambiente” presente na revista *isto é*; (iii) sensibilizar sobre as questões socioambientais relacionadas ao descarte de resíduos sólidos e das responsabilidades dos cidadãos, através do vídeo “lixo no lixo” do grupo musical *Falamansa*.

A oficina 1 formou-se a partir de quatro atividades realizadas em três horas aula dentro da sala de aula, disponibilizando-se mais tempo para a primeira atividade, devido a exposição de um vídeo com duração maior que 30 minutos. Todas as atividades foram realizadas levando os alunos à utilização de textos orais para expressarem os seus conhecimentos e impressões acerca do conteúdo apresentado. Entretanto, a oralidade e a multimodalidade discursiva também foram trabalhadas, a fim de os alunos ampliarem suas capacidades comunicativas e linguístico-enunciativas.

Os vídeoclipes, a reportagem audiovisual e todos os recursos utilizados nesta oficina objetivam aproximar ao máximo os alunos da sua realidade, a fim de que a partir de eventos de letramento, como o debate, a discussão e a reflexão com e sobre os recursos citados anteriormente, possibitemos um melhor reconhecimento identitário por parte do aluno.

A primeira atividade iniciou com a exposição do videorreportagem “Lixo e Poluição”. Durante a exibição do vídeo, tivemos alguns problemas técnicos com a lousa digital, fazendo com que a exposição durasse cerca de 45 minutos, embora o vídeo original fosse de 32 minutos. Fomos realizando os devidos comentários sobre a reportagem durante a exibição do vídeo, fazendo com que a conclusão dessa primeira atividade durasse um horário de aula completo com 50min. Os alunos teceram comentários e assistiram ao vídeo com bastante atenção como mostra a figura 8.

Figura 8 - Alunos assistindo o programa profissão repórter: lixo e poluição



Fonte: RIBEIRO (2018)

No segundo momento, fizemos questionamentos sobre o vídeo, mesmo alguns alunos já tendo realizado comentários de forma livre à medida que assistiam ao filme. Dentre os principais questionamentos destacamos: 1- Como vocês acreditam ser a vida das pessoas que moram nesses locais apresentados no vídeo? 2 - Vocês gostariam de viver lá? Justifique; 3 - Existe alguma semelhança entre o vídeo e a sua realidade? 4 - quais os principais problemas enfrentados pelos moradores relacionados com a poluição pelo lixo?.

A oficina se desenvolveu de forma muito proveitosa. Os alunos deram suas contribuições durante a análise da mesma, mostraram-se conscientes e sensibilizados com a situação precária dos cidadãos. Realizaram comentários pertinentes ao levantarem questionamentos sobre o não respeito aos direitos do cidadão, à moradia, saúde e educação.

Na sequência, compondo a segunda atividade, foram apresentados três *links* com imagens diversas para identificação de imagens reais e obras artísticas e posterior análise. O primeiro *link* direciona para um conjunto de imagens de lixões reais. Trata-se, portanto, de fotografias da realidade de diversas regiões do país e até em nível internacional. O segundo e o terceiro *links* direcionam para uma obra diferente do artista Vik Muniz, elaborada com restos de materiais retirados do lixo. Como a escola não disponibiliza a internet para professores e alunos, foi necessário rotear a internet de uso pessoal da professora.

Nesta atividade, levantamos alguns questionamentos para discussão, de forma bem espontânea e apenas oral. A princípio, os alunos visualizaram as imagens e teceram comentários de forma livre, com uma certa graça e um olhar menos crítico do que apresentaram em relação à videoreportagem. Na primeira imagem, comentaram sobre a possibilidade de os moradores do lixão apresentado na imagem possuir fama e aparecer na internet. Na segunda, levantaram

questões sobre amor e beijo, todavia, responderam com coerência aos questionamentos apresentados.

Ao serem indagados sobre quais eram as impressões pessoais acerca das imagens, a maioria revelou tratar-se de imagens reais e parcialmente reais, expondo que as imagens do lixão real são bem parecidas com o lixão local. Mencionaram também que ficam admirados pelo fato de essa situação não acontecer somente na região em que vivem, mas que está em todos os lugares. Vale destacar que foram os alunos que perceberam a presença de uma imagem de cidade fora do Brasil.

Depois, os alunos foram questionados sobre qual seria a matéria-prima utilizada nas duas últimas imagens e o que eles imaginavam sobre qual seria a intencionalidade do autor ao produzir a obra, como é possível observar na figura 9. De forma geral, foi percebida a presença de diversos materiais nas obras, a exemplo de pneus, latas, parafusos, tambores, mangueiras, entre outros. Quanto à intencionalidade do artista, a turma apresentou opinião dividida. De acordo com a opinião de parte dos alunos, o artista gostaria de chamar a atenção para a temática da reciclagem, do reaproveitamento de materiais que não se decompõem facilmente. Outros acreditam que ele tenha utilizado esse material por conta do custo benefício e que desta forma não precisaria investir dinheiro na compra de matéria-prima nova. Apenas quatro alunos observaram na última imagem a representação da vida sofrida de quem trabalha catando lixo. Chegando a essa consideração pelo fato de a cabeça do homem estar baixa e o corpo curvado.

Figura 9 - Alunos tecendo comentários sobre obras artísticas feitas com “lixo”



Fonte: RIBEIRO (2018)

No último questionamento, os alunos foram levados a estabelecer uma relação entre todas as imagens apresentadas, mostrando o que há em comum ou não entre elas. Diante de tal interrogativa, obtivemos alguns comentários simples, como a questão das primeiras imagens

serem reais e as últimas serem planejadas; as primeiras serem apresentadas no local de origem e as últimas serem projetadas dentro de um espaço específico, segundo eles, dentro de um galpão. Também obtivemos comentários mais críticos - alguns alunos citaram a questão do reaproveitamento de materiais para chamar a atenção dos seres humanos sobre a quantidade de lixo que produzem e sobre como é possível reciclar. Na visão dos alunos, as primeiras imagens vieram para causar um choque de realidade e conscientizar sobre a generalização do problema, mostrando também como o lixo é inútil e feio no espaço do meio ambiente, podendo ser diferente quando permanece em nossas casas, desde que saibamos dar um toque artístico e novas utilidades diferentes da original.

Para o desenvolvimento da terceira atividade, solicitamos aos alunos que formassem trios para acessarmos um *link*. Como o laboratório da escola encontrava-se inoperável, contamos apenas com dois celulares, um tablet e um notebook com acesso à internet disponibilizados pelo professor.

O *link* direcionou para a reportagem sobre o documentário “Lixo Extraordinário” no qual os alunos fizeram a leitura e puderam ampliar os conhecimentos a respeito das imagens apresentadas anteriormente, referentes à obra de Vik Muniz. Além da ampliação de informações sobre autor, obra e documentário, tiveram a oportunidade de atentar-se para a estrutura da reportagem escrita.

Os alunos fizeram uma leitura prévia, em seguida, cada grupo leu em voz alta uma parte da reportagem, complementando com comentários pessoais ou repassando informações relevantes do texto de forma mais espontânea. Os demais grupos acrescentaram informações ou discordaram daquelas apresentadas por cada grupo que realizou a leitura.

Durante a discussão, o que mais chamou a atenção dos alunos foi a questão do documentário ter mudado o foco, e o fato de o artista ter direcionado um olhar aos catadores, desviando o foco inicial, que seria o próprio lixo, além da própria indicação ao Oscar.

Na oportunidade, discutimos sobre o significado do termo humanidade. Alguns alunos demonstraram conhecimento e outros não, apresentando comentários bem variados e conceitos como: “muitas pessoas reunindo forças para combater algo”; “algo relacionado aos humanos. São os próprios seres humanos”; “conjunto de pessoas”; “ser humano”. “Ser generoso e fazer o bem”; “a humanidade prejudica o outro”.

Na quarta e última atividade, trabalhamos com o videoclipe “Lixo no Lixo” da banda *Falamansa*, a fim de discutir sobre o descarte do lixo e suas consequências.

Primeiramente, os alunos ouviram a canção sem assistir à apresentação do vídeo. Como muitos alunos reclamaram da qualidade do som, entregamos a letra da canção impressa e

repetimos a exposição. No segundo momento, eles foram solicitados a ouvir e assistir ao vídeo para posteriormente expressarem seus comentários.

Durante a exposição dos comentários, percebemos que parte da turma concordava com a responsabilidade que os seres humanos possuem sobre a produção e descarte do lixo e que a outra parte não se sentia responsável. Desta forma, solicitamos que formassem dois grupos na sala e que cada um elaborasse um cartaz elencando os principais pontos que confirmavam os posicionamentos de cada grupo. Ao final da produção, cada grupo expôs o cartaz e apresentou oralmente os posicionamentos para que os colegas entendessem, finalizando assim a primeira oficina, que durou um pouco mais que o previsto, estendendo-se para quatro horas aula.

OFICINA 2- O GÊNERO REPORTAGEM: TEORIA E PRÁTICA

Para o desenvolvimento da segunda oficina, estabelecemos como objetivos (i) conhecer o gênero de forma mais aprofundada para entender suas características e particularidades; (ii) reconhecer os principais elementos que compõem uma reportagem; (iii) aprender a utilizar uma linguagem clara para a transmissão da reportagem; (iv) discutir qual a função social do gênero em estudo. Trata-se de uma oficina de cinco horas, todavia, duas delas foram destinadas à leitura prévia de capítulo no livro didático do aluno. As demais oficinas foram realizadas em horário normal de aula.

Com o intuito de que o objetivo da oficina, o de conhecer melhor o gênero reportagem escrita e audiovisual, seja cumprido com êxito, buscamos utilizar todos os recursos possíveis que estão ao alcance dos alunos, utilizando desde o livro didático do aluno, aos recursos multimodais mais variados, de que a escola não dispõe, mas que foram providenciados pelo professor, a fim de que as atividades propostas fossem cumpridas.

A princípio, solicitamos aos alunos que realizassem como atividade extraclasse a leitura prévia de parte do capítulo 6 do livro didático de língua portuguesa “Projeto Teláris: 6º ano”, das páginas 180 a 190, adotado pela escola. O capítulo apresenta duas reportagens sobre a infância. Embora não apresente uma relação direta com a temática em estudo, traz explicações pertinentes sobre as características da reportagem.

A segunda atividade complementou e deu sentido à primeira. Foi a partir dela que as atividades relacionadas ao reconhecimento do gênero se iniciaram em sala de aula.

Ao iniciar a oficina, os alunos foram questionados sobre a realização da leitura. Neste primeiro momento, aconteceu a exposição oral das interpretações feitas pelos alunos, de forma

livre, somente com o intuito de mostrarem que realizaram a leitura e expor aquilo que entenderam ou não sobre a reportagem.

No segundo momento, sob orientação do professor, os alunos localizaram informações explícitas a respeito das características das reportagens apresentadas, no que diz respeito à linguagem, intencionalidade, construção, recursos utilizados e leitores almejados, enfim, aos elementos que formam a estrutura composicional.

Como elementos provocativos de discussão, foram utilizados os seguintes questionamentos:

Em qual veículo de circulação foi apresentada a reportagem? Qual a frase que indica o assunto da reportagem? Qual a data de publicação? Para qual jornal foi veiculada essa reportagem? Para qual público se destina esse suplemento? Qual o assunto abordado na reportagem? Qual a finalidade dessa reportagem? Qual a dimensão de circulação da reportagem (internacional, nacional, regional ou local?) Esse fato foi relevante para você? Por quê? Qual a função social da reportagem? O que mais lhe chamou a atenção? A presença de fotografias na reportagem geralmente é utilizada com o intuito de despertar a atenção do leitor. Você acredita que o autor conseguiu cumprir esse papel? As legendas presentes nas fotos ajudam a entender melhor as imagens? Existem outros elementos além de fotos e palavras? Em sua opinião, essa reportagem mostra uma realidade ou trata-se de ficção? Essa realidade ou ficção traz pontos de vista negativo ou positivo? Por que as aspas e os parênteses, sinais de pontuação presentes na reportagem, foram usadas? Qual o tempo verbal predominante na reportagem? Para finalizar, você consegue responder de forma sucinta sobre o relato, o quê, quem, quando e onde?

Esse questionário serviu como elemento de interpretação do conteúdo da reportagem em si, mas, sobretudo, como instrumento norteador para identificação e reconhecimento da reportagem e sua composição estrutural, de acordo com o que vinha sendo comentado ao longo da sequência didática. Assim, além de responder aos questionamentos acima, tiveram um roteiro que serviu de base para análise e apresentação da reportagem final.

Diante do questionário acima, obtivemos algumas respostas. A transcrição das respostas apresentadas pelos alunos estão no quadro 16, com uma resposta para cada questão.

Quadro 16- Respostas dos alunos

Aluno 14- A reportagem está dentro de um jornal.

Aluno 2- Essa maior aí, de amarelo. Infância em Guiné-Bissau

Aluno 14- 14 de maio em 2011, em São Paulo

Aluno 3- Agora não sei se foi para o jornal Folhinha ou para a Folha de S. Paulo.

Aluno 2- O suplemento folhinha como o nome já tá dizendo é para pessoasinhas... para crianças

Aluno 6- Olhano a capa dá pra ver que vai falar dessas crianças da foto e da escola e que elas trabalham e estudam.

Aluno 9- Na capa achei que ia falar das crianças trabalharem, mas quando li todo vi que falava de muitas coisas também, das brincadeira, dos cabelos, do português e do trabalho também. É para a gente saber como é a vida deles e da valor a nossa.

Aluno 8- É uma mistura porque fala de pessoas de outros países mas quem vai ler são os brasileiros, principais os de São Paulo, porque aqui nem tem jornal escrito.

Aluno 10- Foi. Pra conhecer a vida das outras criança.

Aluno 2- As reportagens servem pra trazer uma notícia ou informação sobre um assunto. Não é como a notícia que só conta o que aconteceu. Mas dá opinião e mostra várias coisas daquele assunto. É importante para deixa a população informada de assuntos importantes para a vida.

Aluno 13- As crianças carregando balde de água e também ter que levar as cadeira pra escola.

Aluno 1- Eu não gosto de ler mesmo, só fiquei olhando pras foto.

Aluno 12- Sim. É uma informação a mais. As vezes se tá pensando que uma coisa e é outra e com a legenda já sabe o que é.

Aluno 14- Sim, apareceu um mapa que mostra informações sobre o país Guiné-Bissau

Aluno 2- Não tem a menor possibilidade de não ser algo de verdade. Tem que ser coisas da realidade. Para textos de ficção já tem os contos, as novelas, os filmes.

Aluno 11- Tem coisas ruim na reportagem como as crianças carregar água e cuidar dos irmão. Que não devia ser assim. Mas ele disse que elas se divertem e brinca mesmo assim e isso é bom.

Aluno 2- As aspas são para a voz do personagem. A fala das pessoas que estão na reportagem. Mas também apareceu nos nomes diferentes das brincadeiras.

Aluno 14- A maioria das frases estão no presente.

Aluno 2- sim. Fala da vida na infância, das crianças, que vivem em Guiné-Bissau. A reportagem foi lançada no jornal em maio 2011, deve ter sido feita no mesmo ano. Quem sabe um mês antes.

Fonte: RIBEIRO (2018)

A partir das respostas, percebemos que os alunos já conseguiam extrair informações relevantes do texto, possibilitando o reconhecimento dos principais elementos da reportagem e da funcionalidade desta. Todavia, é necessário frisar que algumas respostas que não foram citadas demonstravam total desconhecimento a respeito do gênero e uma capacidade abaixo do desejado para o ano no tocante à interpretação de imagens e textos escritos.

Diante de tal contexto, reelaboramos os *slides* para posterior exposição das características do gênero reportagem, acrescentando e detalhando informações de forma mais objetiva e clara para os alunos. Percebemos ainda que, em nenhum momento, o termo “olho” ou “lead” foi citado ou percebido pelos alunos. Merecendo ter um maior destaque durante as explicações.

Em continuidade ao desenvolvimento da oficina 2, realizamos a atividade três, que foi desenvolvida em dia posterior à atividade dois. A oficina ocorreu de forma expositivo-dialogada. A professora expôs as características do gênero reportagem através da apresentação de *slides* que mesclavam definições e reconhecimento dos termos de forma prática a partir da análise de reportagem apresentada no livro didático bem como retomando outros textos trabalhados, como por exemplo a reportagem de Vik Muniz.

Como elementos explicativos, foram utilizados os seguintes *slides* apresentados no quadro 17:

Quadro 17- Slides explicativos: Reportagem

[illegible]

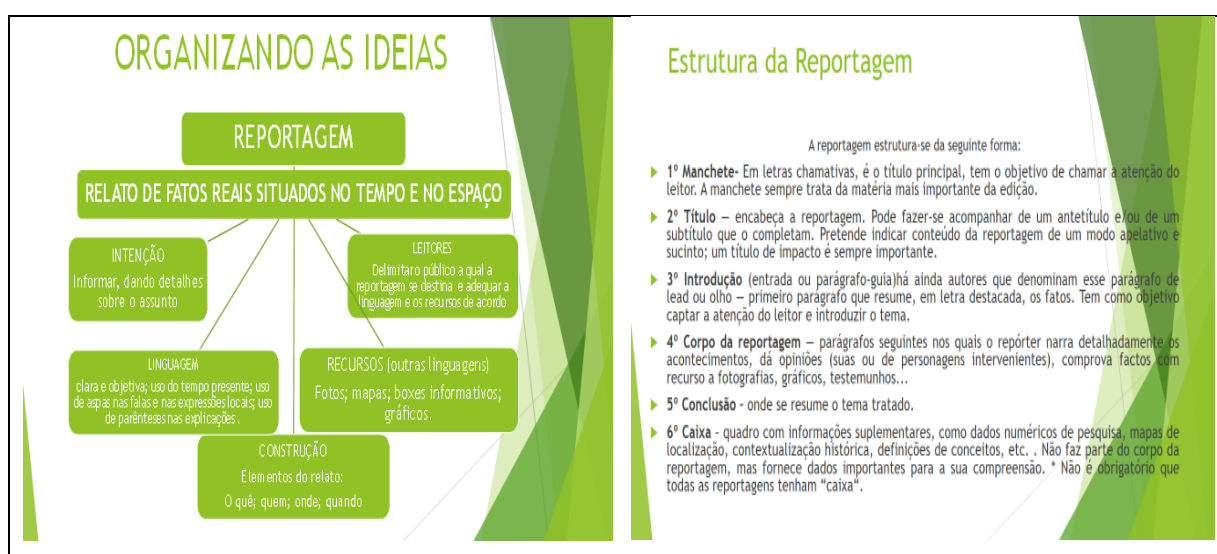
Durante a explicação, os alunos foram levantando algumas dúvidas, as quais procuramos sanar através da exposição oral e da atividade prática de análise de reportagem, sendo a maior dúvida apresentada, a distinção entre a notícia e a reportagem. Ao final da aula, os alunos conseguiam identificar de forma mais fácil essa distinção.

Outro fator que mereceu destaque nas explicações diz respeito à possibilidade de contemplar a reportagem com diferentes recursos além do texto escrito, a exemplo de vídeos, fotos, gravações de áudio e outros. Durante a análise da reportagem, buscamos enfatizar esses elementos mostrando sua importância e como estes contribuem para despertar o interesse do leitor, bem como para o entendimento e enriquecimento do conteúdo.

Para finalizar a oficina 2, desenvolvemos a atividade quatro, que se refere à leitura e análise de texto produzido pelos alunos na produção inicial, com o intuito de que os alunos pudessem verificar se encontrava-se relativamente de acordo com o gênero estudado e quais aspectos poderiam ser mantidos, potencializados ou modificados.

Para a realização da análise da produção inicial, tomamos como base dois dos *slides* apresentados anteriormente, que resumem os principais aspectos da reportagem. Apresentado no quadro 18:

Quadro 18 – Elementos da reportagem



O texto inicial dos alunos foi digitalizado e exposto na lousa digital para que todos os alunos acompanhassem igualmente e, na mesma ordem, tomando nota das observações salientadas pelo professor e pelos próprios colegas.

Durante a análise, percebemos que, no que diz respeito à linguagem, todos os textos encontram-se parcialmente adequados, visto que apresentavam uma linguagem simples e clara, com o tempo verbal presente, porém não utilizaram as pontuações adequadas e com descumprimento de questões linguísticas gritantes, a exemplo de ortografia, acentuação e concordância, merecendo uma revisão geral.

Quanto aos recursos utilizados, é compreensível que tenha se limitado ao texto escrito, visto que a primeira produção se deu apenas no espaço da sala de aula e de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema.

Cumpriu-se parcialmente os objetivos da reportagem à medida que informou ao leitor sobre o tema, mas não deu maiores informações, fator que foi reparado através da pesquisa de campo que aconteceu em atividades posteriores com a realização de entrevistas e recolhimento

de depoimentos. Alguns elementos do relato também não foram contemplados nos textos iniciais. Somente dois textos conseguiram responder a uma quantidade maior as quatro perguntas básicas (o quê, quem, onde e quando) - os demais contemplaram apenas duas perguntas.

No que diz respeito aos elementos da reportagem, como título, olho, introdução, corpo, conclusão e caixa, é possível afirmar que alguns deles não foram observados nos textos apresentados pelos alunos. Cada texto escrito pelos diferentes grupos possuía um subtítulo e um corpo. Tais textos foram unificados em uma só reportagem com um título principal e os subtítulos escolhidos pelos alunos. Entretanto, o que era considerado o corpo do texto sofreu uma redução para transformar-se no olho de cada parte da reportagem. O corpo e a conclusão foram elaborados com um tempo maior e acrescentaram as informações que foram adquiridas em oficinas posteriores. Além disso, imagens, vídeos e diferentes recursos enriqueceram a reportagem na produção final.

OFICINA 3- LEVANTANDO INFORMAÇÕES DA REALIDADE

Na terceira oficina, determinamos como principais objetivos de trabalho: (i) concretizar o levantamento de informações da realidade; (ii) realizar entrevistas com a comunidade local a fim de levantar informações a respeito do lixo existente na comunidade; (iii) munir-se de imagens, vídeos e depoimentos para produção de reportagem.

Metodologicamente, a oficina foi dividida em três momentos. O primeiro e o último com atividades na sala de aula, o segundo, com atividades extraclasse, porém, todas elas foram acompanhadas pelo professor, desde as três horas/aula em sala de aula, às três horas/aulas externas, que na realidade duraram um pouco mais, se considerarmos o tempo da locomoção e o tempo de espera pela disponibilidade dos entrevistados.

Como primeira atividade, realizada em sala de aula, o professor sugeriu que a turma se dividisse em grupos de acordo com os tipos de pessoas que gostariam de entrevistar. O professor exemplificou com a sugestão da elaboração de um roteiro para os moradores das comunidades afetadas. Na oportunidade, os alunos sugeriram a realização de entrevista com os próprios moradores e catadores de lixo. Como as sugestões se encerraram nesses dois tipos, a turma foi dividida em dois grupos apenas.

Após divisão da turma, os alunos começaram a elaborar um roteiro de entrevista específico para cada público. Ao final da elaboração dos questionários, obtivemos os seguintes roteiros descritos nos quadros 19 e 20:

Quadro 19 - Roteiro de entrevista: comunidade

Entrevista para a comunidade	
1-	Você acredita que o ser humano está fazendo alguma coisa errada que contribui para aumentar a poluição?
2-	De quem é a responsabilidade por este local estar assim?
3-	Como você se sente quando vê todos esses lixos em local inadequado?
4-	Acredita que os gestores municipais têm tomado as medidas necessárias para acabar com isso?
5-	O que você acha que os donos das roças sentem? Eles são prejudicados?
6-	Você consegue se locomover facilmente para a cidade por aquela estrada?
7-	Você acha que o lixão prejudica somente a saúde de quem mora lá, ou a de vocês que moram próximo?
8-	Você tem alguma ideia de como podemos melhorar esse problema?
9-	Você acredita que os animais podem ser prejudicados por conta do lixão?
10-	Vocês consomem o leite e a carne dos animais que vêm dessa região? Se sim, já pararam para pensar sobre a qualidade desses produtos?
11-	Enquanto cidadão, que atitude poderia tomar para diminuir o problema?
12-	Já aconteceu dos animais ou as plantações serem prejudicadas por causa do lixão?
13-	Esse local do lixão sempre foi desse jeito? O que mudou?
14-	Você acredita que as pessoas que moram no lixão têm a saúde prejudicada?
15-	Você acha justo elas viverem nessa situação?
16-	A comunidade como um todo já tomou alguma providência sobre esse assunto?
17-	Como vocês se sentem ao passar pelo local?
18-	É justo ter que se desviar e procurar outras rotas para se locomover?
19-	Além do cheiro horrível, existem outras consequências ruins?
20-	Você acha adequado o lixão ser tão próximo da comunidade?
21-	Vocês gostariam que o lixão mudasse de lugar? Para onde deveria ir?
22-	Vocês acham importante a preservação do meio ambiente?
23-	Como os donos de pastos e de animais reagem sobre o lixão?

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 20 - Roteiro de entrevista: catadores de lixo

Entrevista para os moradores e catadores de lixo	
1-	Vocês vendem o lixo que recolhem aqui? Para onde?
2-	Quais os produtos mais encontrados neste local?
3-	Já encontraram algo de valor aqui?
4-	Qual a quantidade de lixo que recolhem daqui?
5-	Vocês utilizam o material recolhido para o consumo pessoal?
6-	Vocês conseguem se sustentar com esse trabalho?
7-	Vocês sentem algum mal estar quando estão aqui?
8-	De onde vocês recolhem a água para consumo próprio?
9-	Vocês acreditam que outras pessoas são prejudicadas por causa do lixão, ou só vocês?
10-	Vocês gostariam que o lixão mudasse de local?
11-	Vocês gostam de viver nesse local? Ou Vocês têm vontade de morar em outro local?
12-	Vocês gostam desse trabalho? ou preferiam outro?
13-	Se arrependem de algo que fizeram ou deixaram de fazer na vida?
14-	Acreditam que alguma coisa que fizeram contribuiu por estarem aqui?
15-	Tem algum sonho?
16-	Esse local é adequado para morar?
17-	Alguém já reclamou desse trabalho de vocês?
18-	Vocês se incomodam com o cheiro forte?
19-	De onde vem esse lixo que é derramado aqui?
20-	Tem muitos insetos e outros pequenos bichos nesse local?

Fonte: RIBEIRO (2018)

Os roteiros criados pelos alunos foram reduzidos pelo professor, visto que ambos possuem mais de trinta questões e que muitas questões têm o mesmo significado. Após algumas adequações, consideramos os roteiros adequados para serem aplicados. Ambos contam com perguntas mais simples e pouco elaboradas, mas poderiam gerar uma série de informações pertinentes para a elaboração da reportagem. Assim, os alunos foram autorizados a realizar a segunda e a terceira atividade desta oficina.

Como atividade extraclasse, marcamos um horário para nos encontrar no ponto de partida - a escola, para nos dirigirmos ao lixão da comunidade, local onde desenvolvemos as atividades de coleta de informações e recursos para aprimoramento da reportagem.

A turma foi dividida em pequenos grupos e cada grupo se responsabilizou por uma tarefa diferente. O primeiro grupo ficou responsável por fotografar o local a partir dos celulares pessoais. O segundo, por realizar filmagens do local e o terceiro e quarto ficaram responsáveis por entrevistar os catadores e moradores do lixão.

O primeiro e o segundo grupos cumpriram suas funções de forma mais rápida, visto que dependiam exclusivamente do conhecimento e agilidade deles próprios. Já o terceiro e o quarto grupos foram surpreendidos com alguns contratempos. O primeiro deles foi a recusa de alguns moradores a serem entrevistados. Outro fator que impossibilitou a realização rápida da entrevista foi a ausência da moradora do lixão. A única mulher do local. A mesma havia se dirigido à cidade para resolver compromissos particulares.

Diante do primeiro imprevisto, sentimos a necessidade de intervir no trabalho dos alunos. Prestamos alguns esclarecimentos sobre o desenvolvimento e objetivos do trabalho aos moradores e catadores, a fim de que autorizassem a realização da entrevista. Depois dos esclarecimentos prestados, um dos catadores se disponibilizou e autorizou inclusive a gravação audiovisual. Desta forma, os alunos puderam cumprir a atividade solicitada.

Durante a realização da primeira entrevista, fomos contemplados com a chegada da moradora local. Assim, o quarto grupo também pôde cumprir sua função, coletando mais informações e vídeo para a montagem da reportagem final.

Dos recursos coletados nesta primeira fase da pesquisa expomos alguns exemplos no quadro a seguir, que contém imagens retiradas pelos alunos durante a visita ao local onde o lixão se encontra. As imagens estão distorcidas para preservar a imagem da moradora do local.

Quadro 21- Amostra de imagem e vídeos do lixão



Fonte: RIBEIRO (2018)

Na volta para a escola, os alunos se subdividiram em duplas e foram entrevistar moradores das comunidades vizinhas ao lixão, moradores estes pré-selecionados e divididos pelos próprios alunos.

Algumas duplas optaram por entrevistar seu familiares. Outros sugeriram entrevistar os fazendeiros locais que mais sofrem com o lixão. Os demais alunos decidiram entrevistar os professores moradores da comunidade e moradores fortuitos, dos mais próximos ao local aos mais distantes.

Neste momento da pesquisa, não foi possível acompanhar todos os alunos. Por uma questão de otimização do tempo, acompanhamos os alunos que entrevistaram pessoas casuais da comunidade e deixamos que os demais alunos se apresentassem e realizassem as entrevistas de forma autônoma, visto que os entrevistados seriam pessoas do convívio deles, a exemplo dos professores e dos próprios familiares.

As entrevistas foram registradas com o auxílio dos celulares pessoais. Parte dos registros ocorreu na forma de vídeo, outras foram registradas apenas o áudio e somente uma contemplou a imagem do aluno entrevistador e apenas o áudio do entrevistado. Este último caso ocorreu porque a pessoa entrevistada solicitou que sua imagem visual fosse preservada, embora não apresentasse nenhuma restrição quanto ao áudio, tampouco sobre sua identidade.

A última atividade da etapa 3 se deu na sala de aula e foi necessário estender o horário programado que passou a ser de 3 horas/aula, visto que se tratou do momento da organização dos depoimentos coletados nas entrevistas para montagem de reportagem sobre o lixão. Sendo este registrado através da escrita, é compreensível a necessidade de um tempo maior para

elaboração do texto. Os alunos que sentiram dificuldade para finalizar a tarefa foram autorizados a (re)organizar o texto em casa, com maior tranquilidade e tempo para produzir.

Nesta atividade, os alunos transcreveram as entrevistas e selecionaram aquelas que utilizariam na reportagem final. Durante a seleção, decidimos contemplar ao menos uma resposta para cada entrevistado.

Abaixo, apresentamos a descrição das respostas selecionadas em cada entrevista. É importante salientar que não se trata de uma descrição fiel da fala, mas de um resumo interpretado pelos alunos. Na oportunidade, notaram que algumas perguntas eram similares e decidiram uni-las, transcrevendo uma resposta que contemplasse a fala do entrevistado em todas as questões. Nos quadros 22 e 23, seguem respectivamente as entrevistas com os moradores das comunidades e com os catadores e moradores do lixão.

Quadro 22- Entrevistas à comunidade: respostas selecionadas

ROTEIRO DE ENTREVISTA	RESPOSTAS OBTIDAS
Você acredita que o ser humano está fazendo alguma coisa errada que contribui para aumentar a poluição?	O entrevistado 1 conta que sim e muito. Disse que mora perto do lixão e que ele vê que traz muitas consequências. Para ele quando fala em saúde pública isso é uma calamidade para nós. Para os moradores e os vizinhos como o povoado Cansação e Lage.
De quem é a responsabilidade por este local estar assim?	O entrevistado 2 disse que a responsabilidade é de todos nós. Dos habitantes dos povoados e dos dois municípios Fátima e Adustina. Um por que começou a jogar lixo e o outro porque continuou jogando.
Como você se sente quando ver todos esses lixos em local inadequado?	O entrevistado 1 demonstra um sentimento de revolta, porque o poder público está consciente e isso é revoltante.
Acredita que os gestores municipais tem tomado as medidas necessárias para acabar com isso?	Para o entrevistado 4 os gestores deveriam tentar a reciclagem e não abandonar o local como eles fazem.
O que você acha que os donos das roças sentem? Eles são prejudicados? Você acredita que os animais podem ser prejudicados por conta do lixão? Como os donos de pastos e de animais reagem sobre o lixão? Já aconteceu dos animais ou as plantações serem prejudicadas por causa do lixão?	O entrevistado 2 comentou que os donos das roças são bastante prejudicados, principalmente os que tem animais, por que com a proliferação das moscas varejeiras os animais e os seres humanos podem sofrer com as doenças trazidas por eles e isso prejudica os alimentos que tem que ter muita higiene. Contou ainda que precisa colocar remédios nos animais, especialmente nos mais novos, prejudicando a cicatrização do umbigo. Contou ainda que os plásticos são ingeridos pelos animais, ocasionando a morte.
Você consegue se locomover facilmente para a cidade por aquela estrada?	Segundo experiência pessoal do entrevistado 2 quando foram a cidade eles já precisaram parar o carro para aguardar outro que vinha da cidade para a zona rural para cada um passar por vez, porque o lixo tomou conta do local e não dava para passar os dois.
Você acha que o lixão prejudica somente a saúde de quem mora lá, ou a de vocês que moram próximo?	Para o entrevistado 1 a saúde de todos é prejudicada. Falou inclusive sobre o lençol freático, sobre a água.
Você tem alguma ideia de como podemos melhorar esse problema?	O entrevistado 2 disse que a população no geral deveria se organizar e cobrar uma solução. Mas infelizmente as pessoas são cômodas. Acabaram se habituando.
Vocês consomem o leite e a carne dos animais que vem dessa região? Se sim, já pararam para pensar sobre a qualidade desses produtos?	Quanto ao leite o entrevistado 2 disse que consumiam o leite de vacas que ficam mais distantes, mas os bezerros novos não cicatrizaram e recebem mais remédios por isso tem medo e fazem o cozimento ao máximo.

	Sobre a carne o entrevistado 1 disse que não sabia a procedência da carne, porque compra na feira em Adustina.
Enquanto cidadão que atitude poderia tomar para diminuir o problema?	O entrevistado 2 disse que já realizou um pedido junto a câmara de vereadores. Outros já denunciaram. Mas não tem solução e que o bom era incentivar a reciclagem. Isso é uma solução muito boa. Já o entrevistado 1 disse que o serviço público é devagar. A gente fica esperando um pelo outro e não resolve.
Esse local do lixão sempre foi desse jeito? O que mudou?	O entrevistado 1 disse que o local era muito bonito. Caatinga, mata, mas mudou.
Você acredita que as pessoas que moram no lixão tem a saúde prejudicada?	Ainda o entrevistado 1 disse que tem muitos insetos e inclusive o pior de tudo o lixo hospitalar.
Você acha justo elas viverem nessa situação?	Os entrevistados 3 e 4 disseram que nenhum ser humano merece viver em situação precária como eles vivem. Que não era justo, mas que entendia a situação porque como eles não tem onde ficar eles ficam onde encontram. É uma forma de sobreviver mesmo sendo prejudicado
A comunidade como um todo já tomou alguma providência sobre esse assunto?	O entrevistado 3 disse que somente as escolas tentam conscientizar. Já o entrevistado 1 disse que fizeram abaixo-assinado
Como vocês se sentem ao passar pelo local?	Os entrevistados 3 e 4 disseram que se sentem mal, muito vergonhoso e que isso era desagradável.
Além do cheiro horrível, existem outras consequências ruins?	O entrevistado 3 disse que existem várias consequências como as doenças, a poluição do ar e solo e a água.
Você acha adequado o lixão ser tão próximo a comunidade?	Para o entrevistado 4 o lixão deveria ser num local mais isolado. Pois as crianças passam por ali para ir pra escola.
Vocês gostariam que o lixão mudasse de lugar? Para onde deveria ir?	Para os entrevistados 3 e 4 as autoridades deveriam pesquisar e saber o local adequado. O lixo deveria ir para outro local sem população
Vocês acham importante a preservação do meio ambiente?	Finalmente o entrevistado 1 falou sobre a seca, quando disse que estamos vivendo consequências terríveis por não tratar o meio ambiente corretamente. O grande 'verão'.

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 23- Entrevistas aos moradores e catadores: transcrição das respostas selecionadas

Vocês vendem o lixo que recolhem aqui? Para onde? Conseguem se sustentar com esse trabalho?	É vendido para outra pessoa que passa para outras. disse que não dá nem para se alimentar, que é um jeito só de não ficar parado. Só para dizer que está trabalhando porque não dá para nada.
Quais os produtos mais encontrados neste local? Já encontraram algo de valor aqui?	Encontram mais latinhas e nunca encontraram nada de valor
Vocês sentem algum mal estar quando estão aqui?	Tem 6 anos que trabalha aqui e que não fica doente, porém o senhor que acompanhava a entrevistada disse que as vezes tem que ir para o hospital e as vezes toma comprimidos dentro do lixão mesmo. A entrevistada diz que não tem relação com o lixão mas com quedas de moto. Nos deixando em dúvida sobre os reais motivos, talvez por medo de ser impedida de frequentar o local. Fica a dúvida.
De onde vocês recolhem a água para consumo?	Dos tanques do vizinho
Vocês acreditam que outras pessoas são prejudicadas por causa do lixão, ou só vocês?	Não são prejudicados e os outros não querem trabalhar. Lixão não faz nojo.
Vocês gostam de viver nesse local? Ou Vocês tem vontade de morar em outro local?	Não temos moradia mas gostariam de morar em outros lugar
Vocês gostam desse trabalho? ou preferiam outro?	Trabalham por que não encontram outro trabalho. Já trabalhou com inchada e não se arrependeram
Tem algum sonho?	Sonho de possuir uma casa para ficar sossegada
Alguém já reclamou desse trabalho de vocês?	Já reclamaram mas nunca ligaram.
Vocês se incomodam com o cheiro forte?	Não se incomoda com o cheiro. Não tem fedor

Fonte: RIBEIRO (2018)

Diante dos dados coletados pelos alunos, especialmente das entrevistas através dos celulares, traçamos alguns pontos que puderam ser melhorados, bem como pontos positivos que precisaram ser considerados:

Os principais aspectos positivos destacados dizem respeito ao desenvolvimento de um trabalho coletivo sem seleção ou rejeição de nenhum componente no grupo, o que normalmente não ocorre quando se trata de produções textuais ou atividades que computem nota. Na oportunidade, dividiram as funções sem contestações. Aqueles com maior habilidade de expressão oral fizeram a função de entrevistador ou repórter, como definiram previamente e outros ficaram responsáveis pela gravação audiovisual. Tiveram ainda a iniciativa de realizar a gravação de áudio ao mesmo tempo em que filmavam, como forma de garantir um áudio mais legível; outro fator relevante foi a presença de um vídeo editado, por iniciativa da aluna entrevistadora e a sugestão de todos os vídeos serem apresentados no blog junto à reportagem escrita ou que realizássemos duas reportagens, uma escrita e outra através de recursos audiovisuais.

Quanto aos aspectos que necessitam de um olhar mais direcionado, destacamos a necessidade de edição dos vídeos, visto que apresentaram alguns trechos inaudíveis, ora pelo baixo tom do entrevistado, ora pelos barulhos consequentes dos locais onde as entrevistas foram realizadas - ao ar livre, a exemplo do vento e do barulho de automóveis; outro ponto negativo foi a insegurança na realização das perguntas, comprovado pelo fato de consultarem as anotações escritas, embora em alguns momentos tentaram não olhar para tal ou modificaram um pouco a pergunta padrão; o posicionamento dos repórteres frente aos entrevistados nem sempre esteve adequado.

Todos os pontos negativos foram considerados durante a produção final, que trata da produção de uma reportagem audiovisual, como sugerido pelos alunos. Ainda que alguns vídeos não pudessem ser exibidos na íntegra, não consideramos interessante que fossem refeitos ou descartados, para não constranger os entrevistados. Todavia, tais pontos foram considerados durante a produção do vídeo final, que mesclou entre as entrevistas recolhidas e novas gravações com um repórter que simulou um jornal ou parte dele.

OFICINA 4 - PREPARANDO A PRODUÇÃO FINAL

Nesta oficina, tivemos como propósito preparar a produção final - a reportagem. Ainda que tenha sido modificada para uma reportagem audiovisual, faz-se necessário uma produção

escrita como roteiro para a gravação, para em seguida serem apresentados oralmente, confirmando a existência de textos híbridos ou mistos.

A oficina foi dividida em duas atividades, que contemplaram a produção textual do gênero reportagem e a produção do gênero blog - que contempla o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e redes sociais.

Para a produção dos textos finais, os alunos foram incentivados a atentarem para as observações destacadas nas oficinas anteriores, bem como às ressalvas sobre as gravações, relacionadas à composição do gênero, observando elementos como o título, corpo, o olho, entre outros, e fazendo as devidas alterações sempre que necessário.

Tratou-se de uma oficina muito oportuna para reavivar questões relacionadas ao gênero textual/discursivo reportagem, agora reportagem audiovisual, bem como para entendê-lo e tratá-lo como uma prática de letramento, cuja temática e objetivos partiram da realidade do aluno e voltaram para ela. Ao escolherem um tema relacionado ao meio em que vivem, ao coletarem informações da própria realidade e utilizarem-se da língua/linguagem, da oralidade e da escrita, para buscar soluções e/ou apresentarem informações relevantes para a sociedade em que estão inseridos, participavam de um evento de letramento enquanto cidadãos que lutam por seus direitos, fazendo-se cumprir o objetivo maior deste trabalho.

A produção dos textos se deu durante quatro horas/aula, divididas em dois dias de aula de língua portuguesa, e os alunos fizeram algumas adaptações em casa, em horário extraclasse. Os textos organizados nesta atividade foram apresentados dentro da produção final.

No segundo momento da última oficina, havíamos previsto o desenvolvimento de um blog onde seriam disponibilizadas as imagens e vídeos coletados, bem como todas as atividades anteriores e a própria reportagem. Nesta atividade, contaríamos com o auxílio de um funcionário da escola para tal produção. Todavia, alguns contratempos inviabilizaram essa produção que foi substituída por um site.

Diante dos novos fatos, os alunos sugeriram a produção de um canal no *youtube* ou a produção de um *site* através do *google sites*. Os dois recursos eram conhecidos pelos alunos, embora utilizem mais o primeiro. Confirmei o interesse dos alunos para o novo recurso através de uma votação. Alguns não opinaram e tivemos uma vitória do recurso canal de *youtube* por apenas um voto. Todavia, os alunos que ficaram responsáveis pela edição pediram a compreensão de todos para modificar o resultado e trabalharem com o *google site*, como forma de aprimorar os conhecimentos sobre formatos que não faziam uso rotineiramente e por acreditarem ser mais simples.

Não hesitamos em apoiar o trabalho com o *google sites*, primeiramente, pelo conhecimento da estrutura do mesmo, permitindo uma orientação mais consciente sobre tal e segundo e não menos importante, pela possibilidade de oportunizar o desenvolvimento e o uso de mais uma ferramenta de comunicação ao mesmo tempo em que possibilitou o exercício da cidadania.

4.3.4 Produção Final

Nosso propósito na produção final foi concretizar a elaboração da reportagem audiovisual através da organização de todo o material produzido e coletado e da edição do vídeo, com o intuito de perceber se as dificuldades apresentadas na produção inicial foram solucionadas a partir da execução da sequência didática, embora da produção inicial até a final tenham surgidos secundariamente outros gêneros.

Esta produção se deu a partir de três atividades distintas, distribuídas em cinco horas/aula e 2 horas extras imprevistas. Na primeira, foi realizada a avaliação da produção textual através de conversa com a professora e retomada de aspectos do gênero em lousa. As primeiras correções foram observadas e realizadas pelos alunos e reforçadas pela professora de forma particular para cada grupo. A segunda atividade, diz respeito à edição das filmagens, junção dos vídeos e textos, através do “*power point*”, do “*powereditor*” e do “*video show*”. E a última atividade, tratava da exposição da produção final ao público.

Para o desenvolvimento da segunda atividade, a de gravação da fala do repórter e de edição do vídeo, foram reservadas inicialmente três horas/aula, contudo, sentimos a necessidade de produzir parte do vídeo em horário oposto ao da aula. As alunas responsáveis pela filmagem decidiram realizar a filmagem na sala de vídeo em horário oposto para driblar o barulho do turno normal de aula. A atividade de gravação contou com o auxílio da professora e, devido ao nervosismo das alunas, tivemos que utilizar a lousa digital para projetar o texto que foi lido. A lousa exerceu uma função similar ao *teleprompter*, embora de forma precária, tanto que ficou visível a leitura do texto realizado na reportagem audiovisual.

De posse das gravações, deram início à organização editorial do vídeo, agora em sala. Durante esse período, os alunos foram realizando tentativas de montagem de áudio e vídeo, de aplicação de fundo na tela, entre outros. Para tal, fizeram uso de outros aplicativos não

apresentados pelo professor, mas que eram de conhecimento dos mesmos. Ao final da montagem, percebemos que muitos elementos e efeitos poderiam ser acrescentados ao vídeo. Sentiam necessidade e entusiasmo para a postagem do vídeo na internet, a fim de obterem um retorno do público, em especial conhecer a recepção dos gestores municipais de Fátima-BA.

Feita a edição do vídeo, informei que não lançariamos no *site* em virtude do respeito a privacidade da identidade dos alunos, visto que a escola não autorizou a postagem para evitar transtornos com futuros. Todavia, apresentamos para a comunidade escolar e aproveitamos todos os textos para disponibilizar trechos da reportagem escrita no *site*, junto aos vídeos e imagens recolhidos. Desta forma, passamos para a última atividade da sequência didática.

A organização da reportagem escrita para publicação no *site* do *google* foi criada em atividade anterior em virtude da impossibilidade de criação do blog, rede social selecionada no início do projeto e que necessitou ser modificada. Na oportunidade, os alunos sugeriram a disponibilização da reportagem para blogs, com administradores das cidades vizinhas e em especial para o blog da cidade, o “SÓ FÁTIMA NET”.

O produto final - a reportagem audiovisual, encontra-se disponibilizada em partes no site, em https://sites.google.com/s/1FtFZpATJx_-NO_n_L2fV4Fw9IWYsRPkO/p/1EaOtBIm8T8GIRTa-OGaoJZ2yda6KJya-/edit, e contou com a exibição dos leads, corpo e outros recursos como podemos observar nas figuras 10 e 11:

Figura 10 - *Site* do *google*: Meio Ambiente News



Fonte: https://sites.google.com/s/1FtFZpATJx_-NO_n_L2fV4Fw9IWYsRPkO/p/1EaOtBIm8T8GIRTa-OGaoJZ2yda6KJya-/edit

Figura 11- Site do google: páginas secundárias



Fonte: https://sites.google.com/s/1FtFZpATJx_-NO_n_L2fV4Fw9IWYsRPkO/p/1EaOtBIm8T8GIRTa-OGaoJZ2yda6KJya-/edit

A produção final assumiu a forma de reportagem audiovisual e teve a participação da maioria dos alunos, que dividiram as tarefas para otimizar o tempo e por solicitação dos próprios alunos, que sugeriram fazer a montagem do vídeo em quatro partes distintas.

Diante de todo material coletado e da gravação prévia das alunas que assumiram a função de repórteres, os grupos se reuniram para fazer a edição de vídeo. Desta forma, tivemos a seguinte organização:

I. EDIÇÃO DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DA REPORTAGEM

O grupo encarregado de elaborar a abertura do jornal apresentou grandes dificuldades em encontrar programas compatíveis com os celulares disponíveis. Alguns modelos de abertura foram apresentados por eles para a professora e para os colegas, de maneira informal, e, no final, decidiram utilizar uma abertura com pequenas falhas de edição.

Ao final dos trabalhos, tivemos uma apresentação com baixa qualidade para exibição em projeção maior, com menores problemas quando visualizados no celular. Parte desta edição pode ser observada na figura 12.

Figura 12- Imagens da abertura do jornal



Fonte: RIBEIRO (2018)

II. ABERTURA DE REPORTAGEM COM EXPOSIÇÃO DOS LEADS E PRIMEIRAS PARTES DA REPORTAGEM

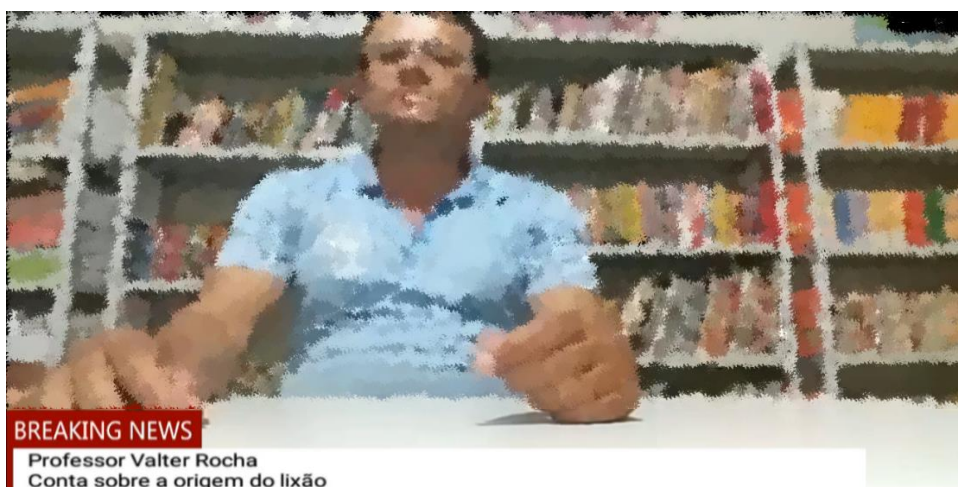
A abertura da reportagem trouxe a exposição de imagens de lixão que mesclavam imagens reais e imagens retiradas de filmes e obras artísticas, sobre a qual a primeira repórter teceu comentários. Em seguida, introduziu a reportagem com alguns questionamentos, a saber: Como tudo começou? O que a comunidade local tem a dizer? Como é a vida dos catadores e moradores do local e o que eles próprios têm a dizer? Acima do risco de saúde os catadores

encaram tudo como fonte de sobrevivência. Na sequência, dividiu a apresentação dos leads com a segunda repórter, trazendo os seguintes leads:

- 1- Moradores dos povoados sofrem com mau cheiro e com os perigos gerados pela poluição do ar, do solo e inclusive do possível lençol freático que existe na região.
- 2- Catadores convivem diariamente com o mau cheiro e correm risco de saúde causados pelo lixo, embora tentem esconder.
- 3- Nesse cantinho do povoado, no lixão, seres humanos vivem em situação precária e lutam para sobreviver. Vale a pena poluir o local e ver seres humanos nessa situação? É uma vida justa e digna para um cidadão? Onde estão os seus direitos?

Num segundo momento, mesclaram exposição oral pelas repórteres e depoimentos recolhidos com professores sobre a origem do lixão, conforme figura 13. Para a apresentação do vídeo, a repórter 1 trouxe informações importantes que revelaram como tudo começou e que, assistindo ao vídeo, conheceriam que a origem do lixão se deu por depósito de resíduos trazidos pela cidade vizinha.

Figura 13- Imagem do professor prestando depoimento sobre origem do lixão



Fonte: RIBEIRO (2018)

Finalizaram esse trecho da edição chamando a atenção para a responsabilidade dos seres humanos, que vêm contribuindo com o aumento da poluição por meio do desmatamento, não reciclando materiais e de tantas outras formas. Todavia, chamam a atenção também para um problema local que diz respeito à forma como o lixo é descartado, em locais inadequados, onde pessoas vivem e correm riscos de saúde.

Esta primeira edição serviu de exemplar para os demais grupos, visto que incluíram legendas e outros efeitos disponibilizados pelo editor de vídeo “*videoshow*”. As distorções

aparentes aconteceram por conta da gravação das repórteres e os alunos que ficaram responsáveis pela edição tiveram apenas a função de cortar e unir os vídeos e incluir legendas.

III. EXPOSIÇÃO DE ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS DOS MORADORES

Esta edição foi, sem dúvida, uma das mais trabalhosas, visto que contempla a exposição de diferentes entrevistas. Aqui, os alunos tiveram necessidade de dedicar mais tempo à edição do vídeo, pois precisaram recortar as respostas escolhidas em momento anterior, transformando as entrevistas maiores em pequenos recortes para posterior junção.

De posse dos vídeos integrais, os alunos escolheram comentários que mostravam as opiniões dos moradores das comunidades sobre o problema, combinando trechos de entrevistas de diferentes moradores, trouxeram depoimentos sobre a locomoção para a cidade através do acesso que o lixão ocupa; sobre a alimentação, moradia e hábitos de higiene dos catadores que moram no local, enfim, abordaram a vida no lixão, chamando-nos a atenção para as reclamações que tecemos em nosso dia a dia sobre coisas supostamente supérfluas, se comparadas aos sofrimentos que os catadores vivenciam.


O momento de realização das entrevistas pode ser notado no quadro 24 e a narração de trechos da reportagem pode ser observada no quadro 25. Ambos com distorção de imagem quando se trata de pessoas:

Quadro 24- Moradores entrevistados



Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 25- Fragmento de reportagem: “Como é a vida no local” e “Sentimentos abafados pelo sofrimento”

	
<p style="text-align: center;">COMO É A VIDA NO LOCAL</p> <p>A moradia delas é improvisada. Uma cabana de lona, no meio do lixão. Sem as mínimas condições de higiene necessárias.</p> <p>Em entrevista com os catadores, a moradora chefe revela que às vezes, eles consomem alimentos do lixão, reaproveitam roupas e objetos em geral, que vivem de doações e da pequena quantia que conseguem arrecadar com a venda dos materiais recicláveis que recolhem do lixo.</p> <p>Acompanhe a entrevista realizada com a moradora matriarca e gerenciadora do trabalho no local.</p>	<p style="text-align: center;">SENTIMENTOS ABAFADOS PELO SOFRIMENTO</p> <p>Algo que não se pode deixar de mostrar é a esperança e a alegria que eles possuem. Os moradores vendem os materiais possíveis, mas sempre deixam objetos que remetem à infância, revelando sentir saudades de uma infância que provavelmente não viveram.</p> <p>Carrinhos, bonecas, perucas e outros objetos são mantidos com os catadores que os exibem como verdadeiros troféus.</p> <p>São felizes acima de tudo. Possuem sonhos e não têm medo de trabalhar. O que lhes falta é a oportunidade.</p>

Fonte: RIBEIRO (2018)

IV. DEPOIMENTOS DOS AGRICULTORES E FAZENDEIROS LOCAIS E CHAMADA DE RESPONSABILIDADE

A última parte da edição, realizada pelo quarto grupo, também necessitou de um tempo maior, visto que abordou mais de um aspecto sobre o lixão, dentre os quais se destacam:

1. Os riscos de saúde que os moradores dos povoados e os próprios catadores correm, com observação para os alimentos produzidos no entorno do lixão. Neste mesmo trecho da reportagem, levantaram um contraponto sobre como o lixão, além de constituir-se um risco de saúde para a comunidade, é encarado como forma de sustento dos catadores.
2. Apresentaram uma possível solução a ser praticada pelos moradores, apresentando dicas a respeito do consumo sustentável e consciente bem como para a utilização dos 3 Rs.

3. Destacaram algumas tentativas para solucionar o problema realizadas pela comunidade, a exemplo de abaixo-assinados e denúncias ao INEMA (Instituto estadual do meio ambiente e recursos hídricos).

4. Concluíram com uma chamada de responsabilidade por parte do poder público, argumentando com o artigo 6º da Constituição Federal.

Para ilustrar alguns desses trechos da reportagem, apresentamos nos quadros 26 e 27 uma versão escrita da reportagem audiovisual.

Quadro 26- Fragmento de reportagem: Perigos de saúde ou fonte de sobrevivência?

PERIGOS DE SAÚDE OU FONTE DE SOBREVIVÊNCIA?	
<p>Sabe-se que o lixão traz várias doenças para os moradores vizinhos e especialmente para os catadores e moradores do local, pois eles se alimentam, dormem e fazem tudo no local.</p> 	<p>Se por um lado temos a população que reclama, que tem consciência dos perigos e que sofre com o mal cheiro, a contaminação e tantos outros fatores, por outro lado, temos os moradores e catadores. Como eles encaram o lixão? Como risco ou como fonte de sobrevivência? É preciso entender que lá é onde eles conseguem o dinheiro pra sobreviver.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>Catadores encaram o lixão como trabalho digno e fonte de renda</p> </div>
<p>Em entrevista, moradores revelam que ganham muito pouco, mas que é com esse dinheirinho que conseguem sobreviver. Não aceitam ganhar somente uma esmola do governo. Precisam trabalhar para se sentirem vivos. Contou que tem orgulho do que faz, que muitas pessoas passam pelo local mangando deles, mas que eles não ligam. Já trabalharam com enxadas, foices em roças e onde for preciso trabalharão.</p> <p>A primeira impressão que se tem ao ver os catadores é a de que eles são infelizes, mas pelo contrário, são muito felizes, mesmo passando por necessidade. É preciso parar pra refletir, pois temos tudo que precisamos e às vezes ficamos com raiva por nossos pais não dar o que queremos e eles com tão pouco são tão felizes.</p>	
<p>O lixão prejudica a saúde dos catadores. Mas será que esses prejuízos vem somente para eles? De onde vem o leite e a carne que é consumida pelos moradores dos povoados, à que na região há a presença de fazendeiros e agricultores? Quais as principais consequências trazidas pelo lixão?</p> <p>Moradores mostram que fazem o máximo para não consumir os produtos da própria região. Uma forma de defesa mas que compromete o desenvolvimento dos próprios. Revelam não consumir o leite do local mas desconhecem a procedência da carne.</p> <p>O fato é que esses produtos são vendidos para alguém. Sejam pessoas da região ou não, eles são consumidos e podem vir a oferecer perigos para quem os consome.</p> <p>Claro que os produtores tomam todos os cuidados que estão ao seu alcance, prezam pelo cumprimento das regras mínimas de higiene e cuidados com o plantio e com a criação. Mas aquilo que independe deles ou daquilo que eles desconhecem eles não podem fazer nada.</p>	

Fonte: RIBEIRO (2018)

Quadro 27- Fragmento de reportagem: O que o poder público tem a dizer?

O QUE O PODER LOCAL TEM A DIZER?	
<p>Nesse cantinho do povoado, no lixão, seres humanos vivem em situação precária e lutam para sobreviver. Vale a pena poluir o local e ver seres humanos nessa situação? É uma vida justa e digna para um cidadão? Onde estão os seus direitos?</p>	<p>Quais motivos persistem para que esta situação continue assim, com a região sendo poluída e a comunidade sendo prejudicada? Essa é a pergunta que não cala.</p> <p>Abrimos esse espaço para que o poder público local apresente explicações para a comunidade e acima de tudo que apresente solução.</p> <p>Será que os gestores estão tomando as providências necessárias sobre o assunto tão cobrado pelas comunidades próximas?</p> <p>Corta o coração ver seres humanos nesta situação. Além disso não compreendemos o descaso com o meio ambiente.</p> <p>Onde estão as leis para proteger o meio ambiente? E as que protegem os seres humanos? Onde está o princípio da dignidade da pessoa humana? Como ter uma vida digna sem moradia, sem trabalho, sem alimento?</p> <p>De acordo com o principal documento a nível nacional, a constituição federal de 1988, documento que garante, que assegura o exercício dos direitos sociais, em seu artigo 6º “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa constituição.”</p>



Fonte: RIBEIRO (2018)

4.4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para a análise final dos dados deste estudo, selecionamos os quatro fragmentos acima expostos nos quadros 25, 26 e 27, retirados da reportagem integral e única, elaborada pela turma inteira, visto que os trabalhos e as produções foram descentralizados, no primeiro momento, para facilitar a produção e por uma questão de otimização de tempo.

No primeiro exemplar, foi analisado o texto original em modalidade oral e, nos dois últimos, analisamos os fragmentos do texto escrito. Para tal, adotamos a observação dos elementos expostos no quadro 28.

Para o texto 1 e o texto 2, referimo-nos aos textos presentes no quadro 25, respectivamente intitulados de “como é a vida no local?” e “sentimentos abafados pelo sofrimento”. Tais textos foram observados na modalidade oral. Quanto aos textos 3 e 4,

referem-se respectivamente aos quadros 26 e 27, apresentados anteriormente na íntegra. Os aspectos que foram contemplados nos textos analisados estão assinalados no quadro 28 pelas siglas NC (não contempla); C (contempla) e CP (contempla em parte).

Quadro 28- Análise da reportagem oral e escrita

AVALIAÇÃO DA REPORTAGEM					
QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO	MODALIDADES DO TEXTO	ORAL		ESCRITA	
		TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
Os títulos chamam a atenção do leitor?		CP	C	C	CP
A reportagem possui lead informativo que sintetiza informações?		NC	NC	C	C
O tempo verbal predominante no texto é o tempo presente?		C	C	CP	C
O relato dos fatos é feito de forma objetiva e curta?		CP	CP	NC	NC
O relato foi realizado de forma mais extensa, mais completa, mais rica na trama de relações entre os universos de dados?		CP	CP	C	C
O conteúdo, a extensão e profundidade foram enriquecidos com informações mais detalhadas?		C	C	C	C
Trata de um assunto imediato, um tema novo?		NC	NC	NC	NC
O texto foi feito a partir da estrutura da pirâmide?		NC	NC	NC	NC
É possível perceber a opinião do repórter que a transmite? Foram realizadas observações diante do fato conforme intenção e impressões do repórter?		C	C	C	C
O relato dos fatos é feito em 3ª pessoa?		C	C	CP	CP
A linguagem utilizada está adequada ao gênero proposto? (linguagem culta)		C	C	C	C
Houve respeito a pontuação (entonação e fluência para modalidade oral) e aspectos gramaticais em geral?		CP	CP	CP	CP
Quanto aos aspectos visuais	O posicionamento e gesticulação dos repórteres estão adequados?	CP	CP	-	-
	As imagens e/ou vídeos são legíveis?	CP	CP	C	C

A referida análise traz observações de acordo com a ordem apresentada no quadro anterior. Assim, iniciamos comentando o título que não aparece nos fragmentos por fazer parte da reportagem maior. “Lixão em foco” é um título parcialmente chamativo, mas que por tratar de um tema relacionado com o cotidiano da comunidade escolar podemos considerar que seria facilmente lido.

Quanto aos subtítulos da reportagem presentes nos recortes apresentados, é possível dizer que tiveram um equilíbrio e apresentaram coerência no que diz respeito a sua relação com o corpo do texto, todavia apenas a metade deles conteve “títulos” chamativos, que possivelmente despertariam a curiosidade do leitor, sendo um da modalidade oral e o outro da escrita. Os subtítulos “como é a vida no local?” “o que o poder público tem a dizer?”

contemplam em parte essa característica, necessitando de uma pequena reformulação, mas ao mesmo tempo compreensível e aceitável para o ano escolar em que se encontram. Podemos considerar ainda que todos eles estavam bem estruturados em sua composição, ora realizada através de perguntas, ora com frases em ordem direta que contemplam sujeito, verbo e complementos.

No que se remete ao segundo ponto observado, percebemos que apenas nos fragmentos de texto da modalidade escrita foram apresentados os lides. Tal fato se justifica pela presença destes no momento inicial da reportagem audiovisual completa. Quanto aos lides dos textos 3 e 4, percebemos que responderam a algumas questões básicas, a exemplo de “quem” e “o que” no texto 3, e, “quem”, “onde” e “o que” para o texto 4, embora não seja obrigatório responder aos 6 questionamentos básicos, como é o caso de uma notícia. Na reportagem, o lide cumpre a função principal de oferecer uma prévia do assunto que será reportado. Desta forma, entendemos que os lides cumpriram sua função, uma vez que a ausência de repostas para esses questionamentos não comprometeram o entendimento do texto.

Em relação aos tempos verbais, comprovamos que todos os exemplares contemplaram predominantemente a utilização dos verbos no presente do indicativo. No texto 1, temos “A moradia delas é improvisada” e “a moradora chefe revela...”. No texto 2, encontramos frases como “os moradores vendem os materiais possíveis” e “possuem sonhos e não têm medo de trabalhar”. No texto 3, notamos que a maioria dos verbos foram empregados adequadamente e há a presença de conjugações realizadas exclusivamente pelo grupo como “sabe-se” e “é preciso”. O texto 4, prioriza o tempo verbal sugerido, todavia, surgiram orações com o presente contínuo como “os gestores estão tomando as providências necessárias...?”.

De acordo com os exemplos supracitados, analisados quanto ao uso do tempo verbal, também podemos afirmar que contemplam o uso da 3ª pessoa para a construção textual. Todavia, identificamos que os textos escritos, por serem maiores e expressarem mais vezes as opiniões e intensões do autor, sofreram maiores inadequações. O uso da primeira pessoa do plural foi recorrente, identificado através dos seguintes verbos conjugados dentro do texto: “temos e ficamos” no texto 3 e “abrimos” e “compreendemos” no texto 4.

Dentre os aspectos analisados, concordamos que a conjugação dos verbos no tempo adequado e a escrita em terceira pessoa, próximo item analisado, foram aqueles cujos alunos sentiram maiores dificuldades. Afortunadamente, o momento da reformulação dos textos coincidiu com o conteúdo gramatical trabalhado no livro didático – Verbo. Desta forma, intercalamos correção com os estudos iniciais dos tempos verbais, dando maior ênfase ao presente do indicativo.

No que se remete à utilização de uma linguagem objetiva, com apresentação dos fatos de forma curta, é possível afirmar que os textos 1 e 2 contemplaram em parte e os demais textos não contemplaram este item. Isto significa que estão de acordo com o que se propõe para a escrita de textos do gênero reportagem. A objetividade e encurtamento do texto são característicos da notícia. O que acontece nos textos orais é que foram retirados de uma reportagem audiovisual com duração de aproximados 30 minutos e o que completa esses fragmentos é a exposição de vídeos com imagens e música e da própria entrevista com os catadores. Destarte, se considerarmos os itens que se anexam aos fragmentos da modalidade oral, consideramos apresentar a característica de possuírem maior extensão e maior completude do que uma notícia, o que também é possível visualizar nos textos da modalidade escrita, a exemplo dos textos 2 e 3, que enriqueceram os textos com relatos extraídos das entrevista com os catadores.

Dois itens apresentados no quadro acima não foram contemplados, o que não significa um ponto negativo na análise, visto que tais itens são característicos da notícia. O primeiro item diz respeito à estrutura de pirâmide e o segundo ao assunto da reportagem.

O assunto não é imediato e não aborda um tema novo. Possui uma durabilidade maior, embora não seja totalmente útil se o problema do lixo for resolvido. É um tema que infelizmente faz parte da realidade dos alunos e da comunidade e possuía certa emergência na publicação pela própria emergência de resolução. A situação em que os moradores das comunidades se encontram, dão esse caráter à produção e não por se tratar de uma reportagem.

No tocante à exposição da opinião do repórter que transmite e/ou participa da reportagem, podemos dizer que todos os textos contemplam esse item, ainda que de forma inconsciente. No texto 1, observamos as impressões do repórter ao citar que os catadores vivem “Sem as mínimas condições de higiene necessárias”. No texto 2, percebemos a impressão e intenção do repórter em vários momentos como por exemplo, em “deixam objetos que remetem à infância, revelando sentir saudades de uma infância que provavelmente não viveram”, e em “Possuem sonhos e não tem medo de trabalhar. O que lhes falta é a oportunidade.” demonstrando intenções implícitas quando chama a atenção para a falta de oportunidade.

Quanto a linguagem, em ambos os textos (oral ou escrito), pudemos observar o emprego de um vocabulário mais elaborado, com o registro culto da língua, permeado por algumas expressões coloquiais, sobretudo nos momentos em que expressam seus posicionamentos, opiniões e impressões. A reportagem oral carregou esse caráter mais formal pelo fato de os textos terem sido escritos, reformulados e parcialmente lidos, com poucos momentos de improvisos, nos quais a expressão oral foi verdadeiramente expressa.

A respeito da pontuação e outros aspectos gramaticais, observamos que todos os textos contemplam em parte essa característica. É notória a necessidade de revisão, todavia, não poderíamos intervir de forma mais profunda no texto, em nível de correção editorial, para manter a originalidade do texto. Os aspectos gramaticais são compreensíveis para o nível/ano e podem ser revisados e reparados na continuidade dos estudos escolares. Acerca da pontuação nos textos orais, foram observadas a entonação e a fluência das repórteres durante a gravação. Nos textos 1 e 2, entendemos que a repórter fala com bastante entonação, uma voz alta e agradável de ser ouvida e entendida, todavia, apresentou algumas pausas inadequadas. Observamos ainda que o fato de a reportagem geral ser relativamente longa dificultou a memorização de parte dos textos pelos alunos na hora da gravação do vídeo, no entanto, isso não impossibilitou a compreensão dos telespectadores sobre o entendimento dos relatos.

Na composição da reportagem audiovisual, trabalhamos com mais dois aspectos, embora a edição do vídeo não seja objetivo prioritário no trabalho, especialmente por não possuímos equipamentos adequados e/ou profissionais para realizar as gravações. O primeiro, diz respeito à disposição espaço-temporal das repórteres e a gesticulação. O segundo, busca observar a legibilidade das imagens e vídeos apresentados. Quanto à apresentação oral da reportagem audiovisual, percebemos que, apesar de realizarem uma espécie de leitura, as alunas apresentaram uma boa entonação de voz, e uma delas se sobressaiu à medida que conseguiu disfarçar a leitura, complementando com improvisações. Os gestos com as mãos, a expressão facial corroboraram para não tornar a exposição tão mecânica.

Sobre a reportagem audiovisual integral, podemos destacar as seguintes proposições: a) os alunos produziram a reportagem atentando para os pontos observados nas oficinas; b) realizaram pausas para observar anotações escritas ainda que não realizassem leitura integral, especialmente nas entrevistas, pois tratava-se de um momento em que o vídeo não poderia ser regravado, apenas recortado e editado quanto a legendas e outros, precisando manter a originalidade; c) alguns trechos das entrevistas não puderam ser aproveitados por comprometimento do áudio, que se encontrava inaudível e cheio de barulhos externo, contudo, pós edição, o áudio geral da reportagem manteve boa qualidade e foi possível de ser entendido; d) as imagens e aspectos visuais foram comprometidos, especialmente durante a gravação na parte interna da escola, que dispunha de pouca luminosidade e a própria qualidade dos aparelhos de celulares disponíveis para os alunos. e) a edição geral do vídeo foi realizada de forma amadora, sem interferência do professor ou técnicos. Os alunos o fizeram de acordo com conhecimentos prévios e de acordo com as possibilidades dos programas que dispunham nos celulares.

Ao final do desenvolvimento da sequência didática, averiguamos que o trabalho com reportagem audiovisual voltado para temáticas que fazem parte do dia a dia dos alunos e de interesse da comunidade escolar foi sem dúvida um trabalho de letramento que possibilitou o desenvolvimento de conscientização, compreensão e exercício da cidadania, embora tenha sido um trabalho que demanda muito tempo, dedicação e esforço por parte dos alunos e do professor, tanto para a coleta de informações, quanto para a produção escrita e para a construção dos vídeos.

A discussão de uma temática tão relevante para os alunos, como foi a temática do lixo, constituiu-se um fator decisivo para sustentar um projeto com durabilidade aproximada de um mês. Ao mesmo tempo que contribuiu para motivar, também trouxe alguns pontos negativos, como a ansiedade para obter um resultado de forma rápida e expor ao público. O desejo de receber um retorno por parte da comunidade e principalmente do poder público local, comprometeu a disponibilidade para uma revisão mais cautelosa de todo o trabalho, o que não se configura algo tão negativo assim, pois a necessidade de divulgação e ansiedade pelo retorno confirmam o alcance de um dos objetivos específicos deste trabalho, a saber: produzir o gênero discursivo reportagem audiovisual em suportes digitais, em contextos reais de criação, circulação e recepção, considerando a função social da escrita.

A aplicação do trabalho, por meio de caminhos metodológicos diferentes daqueles propostos no livro didático, permitiu desenvolver e ampliar as capacidades linguísticas, bem como trabalhar de forma contextualizada aspectos de ordem gramatical que são necessários e importantes para a construção de sentidos do texto, possibilitou uma melhor compreensão sobre o gênero principal reportagem, mas acima de tudo, possibilitou a ampliação do letramento imbricado nas relações sociais, permitindo entender na prática o conceito de cidadania, ratificando conceitos apresentados nos PCNs (1998) em que a cidadania deve ser entendida como participação social e política, praticando direitos e deveres em todas as esferas, abraçando atitudes como solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Quando utilizaram a língua para intervir no meio social do qual fazem parte, trouxeram à tona o conceito de textualidade expresso por Antunes (2009), no qual a linguagem é usada nas interações e no agir socialmente, por meio de textos, evidenciando ainda o emprego da linguagem como atividade sociointeracional por meio do trabalho com a reportagem.

Os recursos tecnológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados por serem usados diariamente pelos alunos, consequência dessa natividade digital. Embora tais recursos não estivessem disponíveis na escola, tratam-se de aparelhos

frequentemente comandados com habilidade e precisão pelos alunos, especialmente quando nos referimos a questões técnicas, mas que necessitam de orientação a respeito do uso para o exercício da cidadania. Tais recursos foram usados como possibilidades de favorecer a produção textual multimodal em sala de aula.

Enfim, este trabalho, pautado no uso da língua nas modalidades oral e escrita para a produção de textos autênticos, coerentes e autônomos, foi desenvolvido a partir de um tema significativo para os alunos, com o intuito de garantir o desenvolvimento de eventos e práticas de letramento, ou melhor de multiletramentos. Confirmando as ideias da Kleiman (2005) sobre a variedade dos letramentos, entendidos como “conjunto de atividades associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização, envolvendo a língua escrita, para que um determinado objetivo seja alcançado, numa determinada situação comunicativa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Competiu a este trabalho discutir diferentes textos, em diferentes gêneros, sobre uma problemática social e local, com alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino no município de Fátima-BA, mais precisamente no povoado Bananeira.

Diante do insucesso e do conhecimento pessoal sobre o trabalho realizado pelos professores da referida escola, que utilizam diferentes recursos no cotidiano escolar de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas, mas que ainda usam o livro didático como principal instrumento de trabalho, surgiu a inquietação para conhecer e avaliar a proposta metodológica apresentada no livro didático de língua portuguesa da coleção adotada para as séries/ anos finais, pela escola onde a pesquisa aconteceu.

Ao analisarmos o livro didático “Projeto Teláris: português 6º ano”, notamos que se trata de um livro com um referencial teórico satisfatório, com trabalhos a partir de textos; todavia, as atividades propostas a partir dos textos são, em sua grande maioria, estruturais, de localização de informações implícitas e explícitas textuais, com reconhecimento dos aspectos teóricos que definem um gênero e sua finalidade.

Desta forma, propusemos um trabalho em sala de aula com o uso de novos textos sobre um problema local, através da aplicação de uma sequência didática baseada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), porém, adaptados pela autora, levando em consideração as reflexões dos demais teóricos citados nesta pesquisa e dos documentos norteadores da educação nacional (PNC, DCN e BNCC), buscando equilíbrio entre o estudo de gênero e a ampliação do(s) letramento(s) em função do exercício da cidadania para alunos leitores.

A construção da sequência didática desenvolvida neste trabalho teve como norte a aplicação do gênero reportagem audiovisual, levando o estudante a problematizar o meio em que vive e assim promover mudanças necessárias, privilegiando a cidadania e o letramento. Acreditamos que, através das observações realizadas sobre o livro didático e da apresentação e desenvolvimento da sequência didática, cumprimos o principal objetivo deste trabalho.

Através deste estudo, apresentamos aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental novos caminhos que se fundamentam nos conhecimentos sobre textualidade e no caráter social, interacionista e discursivo da linguagem. Caminhos que potencializam as capacidades enunciativas dos alunos para interagir e intervir de forma autônoma e consciente na sociedade por meio de textos.

Confirmamos a potencialidade do gênero reportagem audiovisual para o trabalho na perspectiva sociointeracionista, situada em um contexto histórico relacionando a uma atividade humana, por meio de uma temática de cor local, em que o produto final possa circular no e para o meio em que está inserido.

Ao finalizar o trabalho e retomarmos os objetivos propostos, entendemos que os resultados alcançados foram bem significativos. Quanto ao objetivo geral – promover práticas de letramento voltados para a cor local e a identidade dos sujeitos que integram o contexto escolar, a partir da proposição de atividades que ampliem àquelas já ditas no livro didático, engajadas na perspectiva da textualidade e do interacionismo – foi cumprido à medida que trouxe metodologias variadas de trabalho com os textos, para tratar de um tema local, o lixão da comunidade.

Quanto ao primeiro objetivo específico - descrever o modo como o LD “Projeto Teláris 6º ano” aborda o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais - foi bastante proveitoso perceber a pluralidade de gêneros trabalhados inclusive a partir das contribuições de Dolz *et al.* (2011) e oferecer novas possibilidades para ampliar as atividades presentes no livro, a partir de uma proposição de trabalhos voltados mais para a cor local e identidade dos sujeitos.

Em relação à proposição de um caminho diferenciado para a formação de leitores e produtores textuais autônomos, capazes de transformar informações em conhecimentos significativos, através de práticas de letramento que envolvam os aspectos sociais e contribuam para a formação cidadã, ficou nítida a melhoria dos discentes na produção de texto, embora alguns aspectos gramaticais (pontuação, concordância, acentuação, entre outros) precisem ser aprofundados, algo perfeitamente contornável. A adaptação dos módulos para oficinas mesclando o estudo do gênero em sala de aula, a produção textual e sua aplicabilidade em contexto real, garantiu o êxito da nossa proposta. É importante destacar que, em atividades anteriores ao projeto, os alunos não se sentiam motivados nem preocupados em elaborar e revisar textos que não consideravam úteis ou que serviriam apenas para observação de aspectos gramaticais/ linguísticos.

No que diz respeito à reflexão sobre a funcionalidade dos recursos multimídias para favorecer a produção textual multimodal em sala de aula, apenas comprovamos algo sabido por todos: tais recursos, quando utilizados com planejamento adequado, colaboram e muito para o processo de ensino e de aprendizagem dentro e fora da escola, o que não foi diferente neste trabalho. A produção de textos audiovisuais permitiu unir sons, imagens, cores, vídeos e tantos outros, ampliando os multiletramentos.

Acerca do quarto objetivo - produzir o gênero discursivo reportagem audiovisual em suportes digitais, por meio de oficinas em contextos reais de criação, circulação e recepção, considerando a função social da escrita - foi uma alternativa bastante oportuna, pois a motivação dos discentes para realizar o trabalho e apresentá-lo para a comunidade ficou evidente. O uso de equipamentos tecnológicos e da internet e seus aplicativos ajudou na motivação, notando-se que utilizaram suportes e mecanismos com bastante habilidade, por tratar-se de algo que faz parte da realidade deles.

A respeito do propósito de descrever o processo de elaboração de reportagem audiovisual por alunos do 6º ano, em trabalhos de oficinas sobre o gênero reportagem audiovisual, servindo de exemplar para futuras aplicações, através do caderno pedagógico, é possível afirmar que foi atingido, todavia, reconhecemos que poderíamos ter ido além da descrição de todo o processo, produzindo e disponibilizando novas sequências para uso dos professores que sintam necessidade em melhorar suas práticas e metodologias.

Um ponto positivo a ser destacado diz respeito ao desejo e à inquietude dos alunos ao realizarem as atividades propostas. A receptividade, cooperação e comprometimento foram satisfatórios. Outro ponto observado foi a importância da interação entre professora e alunos, para a construção da autoestima, à medida que valorizava os conhecimentos técnicos dos alunos sobre o uso das TICs, deixando-os cada vez mais confiantes. Não há dúvida de que este fator influenciou diretamente no processo de aprendizagem.

Como pontos negativos, embora não tenham comprometido a efetivação e sucesso do trabalho, podemos elencar os seguintes: a) dificuldade de acesso à internet e melhores equipamentos tecnológicos, visto que se tratava de uma produção audiovisual; b) o número reduzido de alunos (14) comprometeu o desenvolvimento de mais exemplares de textos, considerando ainda que nunca estavam todos em sala: conseguimos produzir apenas uma reportagem para o grupo inteiro; c) a impossibilidade de publicação da reportagem audiovisual por necessidade de preservação da identidade dos alunos, o que levou à readaptação do texto audiovisual para a modalidade escrita, o que não podemos considerar desfavorável, já que tiveram a oportunidade de transitar entre o oral e o escrito.

Tendo em vista o cumprimento dos objetivos propostos e o potencial que apresentou, concordamos que este trabalho é sugestivo para professores do ensino fundamental e médio, com as devidas adaptações.

No que diz respeito a questionamentos para estudos futuros, fica a seguinte indagação: É possível harmonizar práticas de letramento e exercício da cidadania, através do trabalho com textos, envolvendo alunos e comunidade escolar?

Diante do exposto, sugerimos como continuidade do trabalho com os gêneros textuais a ampliação do gênero reportagem audiovisual para um jornal televisivo, previamente gravado e exposto por meio de telão, com participação de mais turmas, em que os alunos possam transmiti-lo para a comunidade local a cada unidade didática. Seria um momento para convidar a comunidade local a se fazer presente no cotidiano escolar, ao mesmo tempo que (re)conhece, envolve-se, busca soluções para problemas locais e registra tais soluções em formato de um novo texto a ser escolhido, concretizando, portanto, o cumprimento dos seus deveres e exigindo seus direitos de cidadãos.

Em futuras pesquisas, e tomando como exemplo a sugestão anterior, buscaremos construir um projeto maior, que integre o projeto político-pedagógico da escola, alicerçado nas competências gerais da educação básica apresentadas na base nacional comum curricular. A partir dos avanços aqui alcançados, acreditamos que, embora a experiência desenvolvida tenha se somado aos demais saberes e práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa, ainda há muito a pensar e fazer. Mudar a realidade da educação escolar brasileira é trabalho árduo, porém necessário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. . **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. (1953/1979). **Esthétique de la Criation Verbale**. Paris, Gallimard. (Tradução: “os gêneros do discurso”, em *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.)
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2.** 2.ed São Paulo: Ática, 2015
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016. Língua portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/>. Acesso em: 14 Maio. 2018.
- BRASIL. **IBGE**. Censo Demográfico, 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br <http://www.fatima.ba.io.org.br/dadosMunicipais>. Acesso em: 19 de Nov.
- BRASIL. Inep. Pisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>. Acesso em: 14 Out. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Avaliação Nacional de alfabetização (SAEB-edição 2016)** Brasília, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti.(org.) **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies:The Beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3 Ed [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: Exercício de militância e divulgação.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2011

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

GOUVEIA, Nelson. PRADO, Rogeiro Ruscitto do. Riscos à saúde em áreas próximas a aterros de resíduos sólidos urbanos. **Rev Saúde Pública** 2010;44(5):859-66. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v44n5/1633.pdf>. Acesso em 19 de Nov.

KENSKI, Vani. As Tecnologias Invadem Nosso Cotidiano. **In: Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, p. 93 a 94 2005. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/saltoparaofuturo/livrosaltotecnologias.pdf> . Acesso em: 20 de fev. de 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?** In: linguagem e letramento em foco. Ministério da educação. UNICAMP, 2005

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia** 1.ed.São Paulo: Ática, [1936]2011. 231p. (série princípios v. 29)

LAGE, N. L. **Ideologia e técnica da notícia**. 3. Ed.Florianópolis: Insular-Edufsc, 2001. v. 1. 158p.

LAGE, N.L. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Siebeneicher (orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.in: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PINSKY, Jaime. **História da Cidadania** / Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky. (orgs.). 6. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Anne A. C. **Acervo Lixão e comunidade**. Adustina/BA, 2018 (no prelo).

ROJO. R. Alfabetização e Letramentos Múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues(orgs). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.200 p. il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

ROJO, Roxane; NETO, Adolfo Tanzi(org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo.(org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos**: Diversidade cultural e de linguagens na escola. Disponível em <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf>, acesso em 24/mar.2017.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Metas para a formação de professores: prioridades. **In: Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB**, Santa Catarina: UFSC, v.2, nº2, p. 197-206, 2017.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013[2007].

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed editora, 2004, p. 96-100 disponível em: <https://br.librosintinta.in/biblioteca/pdf/BcGLDYAgDAXAjXgUK6jbgKCS-CGIOr93h2rrCxDXIt-T6141nua9S28mCVLVrLiBXIDjz5MM9gSOxAsZfJqg2l5-wE,.htx>

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, n. 025, jan./abr., p. 05-17, 2004.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995.

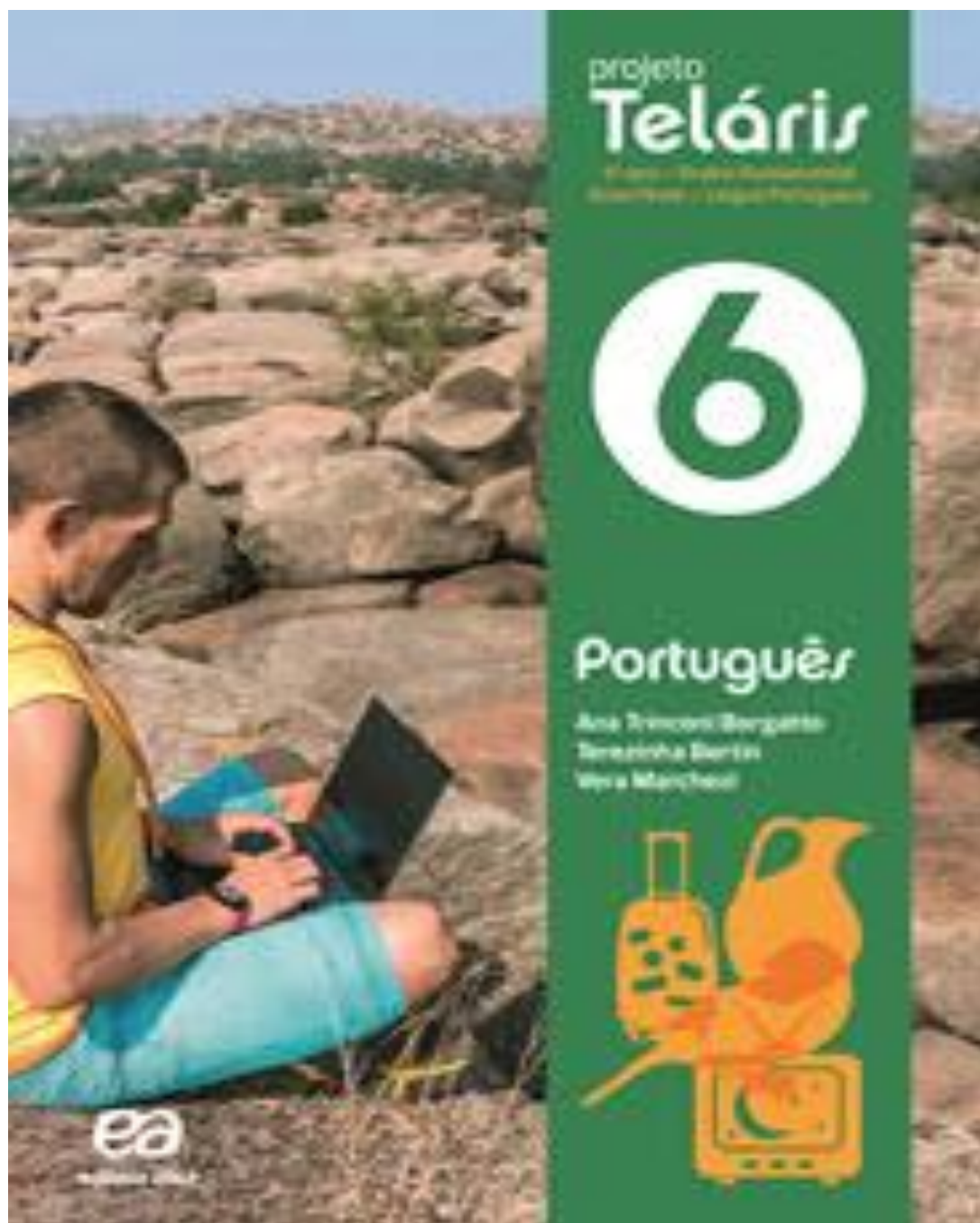
SOARES, M. B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

TINOCO, G.A.et al. (Orgs.) **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal:EDUFRN, 2014

http://inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf
<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

Anexo 1- Livro didático adotado na pesquisa



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015)

PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS
ANA TRINCONI BORGATTO
TEREZINHA BERTIN
VERA MARCHEZI

EDITORA ÁTICA
2ª edição - 2015

Anexo 2- Exemplos de textos trabalhados

Texto: gênero notícia

POPULAÇÃO ESTIMADA DE FÁTIMA É DE 17.601

Nesta quarta-feira (29), o IBGE divulgou as estimativas das populações residentes nos 5.570 municípios brasileiros, com data de referência em 1º de julho de 2018. De acordo com os dados, a população estimada de FÁTIMA para este ano é de 17601, 842 habitantes a menos que em relação a estimativa 2017.

De acordo com o material divulgado pelo IBGE, além de Salvador (2.857.329), dos 417 municípios, os três com a maior população são: Feira de Santana (609.913), Vitória da Conquista (338.885) e Camaçari (293.723). Já em relação aos menos populosos, o Estado registra: Catolândia (3.555), Maetinga (3.577) e Lafaiete Coutinho (3.757).


População de todos municípios da região sofreram redução de estimativa em relação ao ano anterior.

Fonte: <http://sofatima.net/blog/2018/09/06/populacao-estimada-de-fatima-e-17-601/>

Texto: gênero entrevista

PAULO JUBILUT: “Eu nunca usei lousa, acho isso muito antiquado”

Com milhões de seguidores, professor usa YouTube e redes sociais para ensinar biologia

 SAMUEL ANTENOR, 22 DE JUNHO DE 2018 / 1475 0

Paulo Jubilut criou a plataforma 'Biologia Total'. Crédito: Divulgação

O biólogo Paulo Jubilut mudou sua trajetória como professor a partir de uma demissão. Frente ao desafio de se reinventar na docência, ele criou a maior plataforma digital de videoaulas voltadas a alunos pré-universitários do Brasil, que já atingiu cerca de 3,5 milhões de visualizações. Especialista no uso de redes sociais na educação, ele acredita que a quantidade crescente de alunos interessados em aprender em comunidades virtuais reflete alternativas de abordagem na educação a distância (EAD) — e vê no uso de tecnologias um aliado para uma mudança de paradigma.

Como você descobriu que poderia usar as redes sociais para ensinar biologia?

Fui professor de biologia em um curso pré-vestibular, de onde fui demitido em 2011, o que me fez pensar em novas formas de abordar o tema. Resolvi gravar uma aula e postar no YouTube, numa época em que essa plataforma não era o fenômeno que é hoje. Comecei com linguagem descontraída e informal, em contraponto às videoaulas mais formais, usando uma linguagem mais próxima da linguagem do aluno. O vídeo fez sucesso e gravei outras aulas, que começaram a ser mais visualizadas. Comecei a postar as aulas em um canal que já tem cerca de 1,3 milhão de seguidores, e numa página no Facebook, com cerca de 3,5 milhões de curtidas, o que faz de mim possivelmente o professor com maior engajamento em redes sociais no Brasil.

E como você avalia o uso de tecnologias na produção de aulas no ensino a distância?

Eu nunca usei lousa, acho isso muito antiquado. Quando comecei a gravar aulas, ficava em frente ao computador, como num bate-papo, mas agora já estamos preparando um estúdio para transmitir aulas ao vivo, com a presença de alunos, que vão interagir entre si. Vamos usar uma tecnologia que permite interatividade com os alunos que assistam ao vivo pelo celular. Queremos mostrar para as escolas que é possível trabalhar com celular em sala de aula, porque sua proibição vai na contramão do que os alunos querem e podem fazer para estudar.

Mas como dar uma aula em um tempo tão reduzido?

Se não se pode dar uma aula em oito minutos, é necessário tornar as aulas mais atraentes. Hoje, nossa proposta é fazer videoaulas com linguagem cinematográfica, mais próxima dos seriados, uma linguagem com a qual os alunos estão familiarizados. Por isso, gravamos aulas de biologia *in loco*, mostrando a fauna local, o que o ensino presencial não consegue fazer. A ideia é que o aluno assista a essa aula em casa, para que o professor depois possa abordar o tema em sala de aula.

Fonte: <http://www.revistaeducacao.com.br/tag/entrevista/>

Texto: gênero reportagem

Bullying

QUANDO A BRINCADEIRA PERDE A GRAÇA

aos quatro anos, a jornalista Jéssica Balbino foi impedida por outros alunos de participar de uma brincadeira na escola. Até então, possuir alguns quilos a mais nunca havia sido um problema para a garotinha, mas naquele momento, ela estava sendo rejeitada pelas crianças por ser “gorda” – assim mesmo, enfaticamente – como uma das coleguinhas fez questão de frisar. Triste, a menina começou a chorar, mas nem assim as gozações cessaram: ao contrário, a turma ganhou cada vez mais “munição” para seus ataques.

Situações como a vivenciada pela jornalista são comuns e podem ocorrer, com maior ou menor intensidade, em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares. Trata-se do fenômeno que os especialistas chamam de bullying, palavra inglesa derivada de bully – cuja tradução corresponde a algo como valentão ou tirano – utilizada para designar as manifestações de violência física ou psicológica contra qualquer indivíduo que fuja dos padrões considerados “normais” pela sociedade.

Os bullies – como também são conhecidos os agressores – escolhem os alunos que estão em franca desigualdade de poder, seja por uma questão socioeconômica, de idade, de porte físico ou até porque estão em menor número. A isto, soma-se o fato de que as vítimas, de forma geral, já apresentam determinada característica que destoa do grupo (são tímidas, introspectivas, nerds, muito magras, de credo, raça ou orientação sexual diferente, etc.); o que, por si só, já as tornam mais vulneráveis aos ofensores.

No caso de Jéssica, o episódio relatado foi apenas o primeiro – e também o mais marcante – dentre os diversos atos de discriminação dos quais ela foi vítima durante toda a sua infância e adolescência. Os agressores eram os colegas de classe, incentivados, muitas vezes, pela omissão dos professores. “Sofri muito: enfrentei momentos de depressão, principalmente na fase em que todos começaram a namorar e eu nunca era escolhida pelo fato de ser gorda e das consequentes brincadeiras de mau gosto; por conta disso, também era menosprezada e

FENÔMENO ENGLOBA MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA, COMUNS NO AMBIENTE ESCOLAR. AGRESSÕES DEIXAM MARCAS, MAS É POSSÍVEL SUPERÁ-LAS E DAR A VOLTA POR CIMA

excluída de vários passeios. Isso me magoava demais. Os momentos de solidão eram os piores”, desabafa.

Embora a rejeição tenha deixado marcas, ela conseguiu dar a volta por cima, mesmo sem ter procurado a ajuda de um profissional: hoje em dia, Jéssica consegue reagir bem a qualquer tentativa de exclusão por esse motivo. A jornalista acredita que a chave para superar este trauma é o amor próprio. “Eu sempre fui muito otimista e, apesar de tudo, nunca deixei de acreditar em mim. Por conta de ser tolhida de brincadeiras, me refugiava na sala de aula, nos livros. Isso fez com que eu desenvolvesse mais o intelecto e me destacasse pelo meu desempenho, preservando a minha autoestima”, relembra orgulhosa.

Para a jornalista, os pais e educadores precisam ficar atentos ao comportamento de seus filhos: nem sempre eles têm a exata dimensão de quanto determinadas “brincadeiras” machucam o seu alvo. Ela considera que investir em informação é essencial: as crianças também precisam saber que isso existe, temer as consequências caso pratiquem e saber a quem recorrer diante do problema.

Aos que são vítimas de agressão, Jéssica aconselha. “Não se intimide: jamais se cale. Busque ajuda. Por isso, considero muito importante falar e expor o problema, não se esconder atrás das máscaras. Muitas pessoas enfrentam a mesma situação e quando veem alguém

que já superou e conseguiu reagir, tomam coragem de lidar com isso, de se libertar do bullying”, sentencia a jornalista que, classifica o lançamento do seu livro “Traficando Conhecimento”, como o momento mais mágico de sua vida. “Eu estava no meio de 400 pessoas que me queriam tão bem: de certa maneira, essa foi a minha resposta a todos àqueles que me escoraçaram a vida inteira”.

MENINOS SÃO MAIS VISADOS, MENINAS SOFREM MAIS

Quanto mais frequentes os atos repetitivos de maus tratos contra um determinado aluno, mais longo é o período de duração da manifestação dessa violência. A repetição das ações de bullying fortalece a iniciativa dos agressores e reduz as possibilidades de defesa das vítimas, indicando ser essencial uma ágil identificação dessas ações e imediata reação de repúdio e contenção. Essa foi a conclusão a que chegou a ONC Plan Brasil, responsável pela pesquisa “Bullying no Ambiente Escolar”, realizada em 2009.

De acordo com o levantamento – do qual participaram 5168 estudantes, de 25 escolas localizadas nas cinco regiões do país – o bullying é mais comum nas regiões sudeste e centro-oeste do Brasil: a incidência maior está entre os adolescentes na faixa de 11 a 15 anos de idade, matriculados na sexta série do ensino fundamental. O número de vítimas é maior entre os alunos do sexo masculino. Mais de 34,5% dos meninos que responderam ao questionário sofreram maus tratos ao menos uma vez no ano letivo de 2009, sendo 12,5% vítimas de bullying, caracterizado por agressões com frequência superior a três vezes.

Apesar disso, os garotos tendem a minimizar a gravidade destas situações, encarando-as como uma brincadeira de mau gosto, diferentemente das meninas, que manifestam sentimentos de tristeza, mágoa e aborrecimento. O professor, palestrante e consultor educacional da ONC “Um Milhão de Amigos” (com sede em Salto) – cujo objetivo é difundir a cultura de paz nas escolas e combater toda e qualquer forma de violência – Lucas Brassalotti, explica que as reações aos ataques variam conforme a personalidade da pessoa agredida.

“Com as crianças mais introspectivas, a atenção deve ser redobrada, pois a vítima tende a não contar nada para os adultos, mesmo sabendo que eles podem ajudá-la. Mas, independente de seu comportamento, a pessoa sempre deixa ‘recados’ ou ‘pistas’ de que está sofrendo”, alerta. Por essa razão, é tão importante que os pais dialoguem com seus filhos, para que eles tenham liberdade para se expressar caso sejam violentados.

Em contrapartida, Lucas lembra que o aluno agressor é refém das circunstâncias que o levaram a ser violento: comumente, tais atitudes originam-se da carência de afeto das pessoas com as quais ele convive, em função do ambiente no qual foi criado – muitas vezes em lares desestruturados – ou até mesmo de seu temperamento. Assim, fica claro que sensação de superioridade, o disfarce dos problemas (fraqueza, frustração) e a própria maldade são herança de experiências anteriormente vividas que tem a necessidade de se rebelar ou de traços psicológicos do próprio bulle.

“Nas ações realizadas em conjunto com a ONC ‘Um Milhão de Amigos’, pudemos ajudar tanto vítimas quanto agressores, pois todos os personagens que participam do bullying necessitam de orientação. O mais importante é que algo seja feito para mudar esta dolorosa situação, antes que consequências mais graves possam ocorrer. As pessoas não devem e não precisam sofrer caladas, muito menos se isolar ou abster-se do convívio social”.

Para que as iniciativas alcancem o resultado esperado, é preciso que a vítima procure ajuda o quanto antes e não tenha medo de re-

taliações, simultaneamente a atuação conjunta das diferentes esferas envolvidas – pais, professores e dirigentes das escolas. Lucas admite que essa integração é um grande desafio, mas há a disposição de enfrentá-lo: ele faz questão de frisar que a ONC está com “as portas abertas” para parceria com todos os segmentos da sociedade.

Apesar de todos os esforços, o consultor também está ciente de que existem muitos entraves, principalmente no âmbito escolar. “Sabe-se que casos de violência ocorrem, mas há uma dificuldade em diferenciar as brincadeiras próprias da idade das ações violentas intencionais e repetitivas, que caracterizam o bullying. Além disso, os professores lidam com vários alunos ao mesmo tempo, o que impede, muitas vezes, que haja o acompanhamento adequado de todos os problemas de agressão ocorridos em sala de aula. Por isso, é crucial que os profissionais de educação sejam capacitados para enfrentar o problema”.

SEM PANOS QUENTES

Autora de “Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas” (Editora Objetiva / Fontanar), a médica Ana Beatriz Barbosa Silva – que possui pós-graduação na área de psiquiatria – pensa de forma semelhante. Em seu livro, ela frisa que a ação das escolas perante o assunto ainda está em fase embrionária. A maioria absoluta não está preparada para identificar e enfrentar a violência entre seus alunos ou entre os estudantes e o corpo acadêmico. Essa situação se deve a muito desconhecimento, muita omissão, muito comodismo e a uma dose considerável de negação da existência do fenômeno.

“Para começar a virar esse jogo, as escolas precisam, inicialmente, reconhecer a existência do fenômeno em suas diversas formas e tomar consciência dos prejuízos que ele pode trazer para o desenvolvimento educacional e a estruturação da personalidade de seus estudantes: as instituições de ensino têm o dever de conduzir o tema a uma discussão ampla, que mobilize toda a sua comunidade. Bullying é um fato e não dá mais para botar panos quentes nas evidências”, arremata.

Ana Beatriz também chama a atenção para o fato de que todas as vítimas, sem exceção, sofrem com as humilhações (em maior ou menor intensidade). Para algumas delas, porém, mesmo após a interrupção dos ataques, as consequências advindas dessas agressões tendem a se propagar por toda uma existência, em função de experiências traumáticas difíceis de serem removidas da memória. Em casos mais graves – quando a violência é intensa e contínua – a pessoa pode chegar a cometer suicídio ou então praticar atos desesperados.

No Brasil, um dos episódios mais trágicos aconteceu na cidade de Taubaté (SP), em janeiro de 2003, quando o jovem Edimar de Freitas, de 18 anos, entrou armado na escola na qual havia concluído o ensino médio. Atirou contra 50 pessoas que estavam no pátio, feriu oito e se matou em seguida. As investigações apontaram que a chacina foi motivada pelas constantes humilhações que o estudante sofria por ser obeso. Outro detalhe merece ser mencionado: Edimar chegou a emagrecer cerca de 30 quilos, mas mesmo assim continuou sendo hostilizado.

Por fim, a psiquiatra faz questão de dar uma dica especial aos agressores: segundo ela, ser lembrado pelos horrores que foi capaz de provocar é o equivalente a entrar para a história como um terrorista. “Isso só desperta péssimas e traumatizantes recordações. Trate bem os nerds, os diferentes, os excêntricos, os exóticos: o exercício da gentileza, da generosidade e da tolerância é transformador na vida de qualquer um. A ciência revela que a prática dessas ações faz muito bem à saúde”. Ana Beatriz tem razão.

Anexo 3- Resultado da ANA

Resultados estados - SAEB/ANA 2016

LEITURA

UF	LEITURA 2016 (%)			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

ESCRITA

UF	ESCRITA (%) 2016				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AC	11,12	20,3	5,91	58,22	4,45
AL	30,73	24,08	1,56	41,95	1,68
AM	23,2	26,37	2,92	43,45	4,07
AP	31,93	25,72	1,5	38,83	2,02
BA	24,34	26,12	4,37	42,41	2,77
CE	10,91	14,24	4,14	61,59	9,12
DF	7,04	13,6	2,93	64,35	12,08
ES	10,24	14,02	0,83	66,43	8,48
GO	10,94	16,86	3,08	59,95	9,18
MA	28,06	28,16	3,71	37,99	2,08
MG	5,72	12,82	2,22	63,15	16,1
MS	9,12	20,43	3,8	60,4	6,26
MT	11,11	15,49	1,43	65,1	6,87
PA	28,59	27,39	3,94	38,27	1,81
PB	26,89	24,74	4,03	41,15	3,2
PE	26,89	22,83	2,1	45,86	2,33
PI	24,91	24,88	4,13	42,55	3,53
PR	4,18	9,55	0,64	74,16	11,47
RJ	14,43	19,73	1,05	58,99	5,79
RN	20,47	18,65	1,71	55,98	3,18
RO	14,33	20,23	3,97	56,69	4,78
RR	21,37	28,22	1,99	45,41	3,01
RS	9,18	17,53	2,25	59,97	11,06
SC	5,73	8,87	0,55	71,37	13,47
SE	31,39	23,33	1,24	42,21	1,84
SP	7,53	8,82	0,75	70,68	12,22
TO	19,61	19,31	3,5	52,08	5,49



Fonte: Adaptado de INEP 2016/2017.

Onde o estado da Bahia se configura com um dos piores percentuais de insuficiência na leitura, com 35,86% no nível 1 e 36,84% no nível 2; ambos insuficientes, ao passo que 22,05% estão no nível 3 e somente 5,25% no nível 4; estes 2 últimos são entendidos como adequados e desejáveis e portanto, são considerados suficientes.

No âmbito da escrita, a situação é igualmente insatisfatória. O estado apresenta-se na posição do 7º pior do país, registrando um total de 54,83% de insuficiência, pois encontram-se no nível elementar. Dos 45,18 restantes, somente 2,77% estão no nível desejável.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do sexto ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Dom Bôscoly, localizada no município de Fátima/BA, autorizo a professora Anne Alessandra Cruz Ribeiro a utilizar minha imagem e produções referente às atividades relacionadas ao projeto “ENSINO DE LEITURA PARA O LETRAMENTO E A CIDADANIA: A REPORTAGEM AUDIOVISUAL NO LIVRO DIDÁTICO”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade do Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e minha identidade será mantida em sigilo.

Fátima ____ de _____ de 2018.

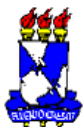
Assinatura por extenso-Aluno

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de Fátima, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Fátima/BA, ____ de _____ de 2018.

Assinatura por extenso-responsável pelo aluno



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Ensino de Leitura para o Letramento e a Cidadania: A Reportagem Audiovisual no Livro Didático

Pesquisador responsável: Anne Alessandra Cruz Ribeiro

Orientador: Marileia Silva dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (75) 999054504

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, 28 de maio de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Anne Alessandra Cruz Ribeiro	
Marileia Silva dos Reis	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Ensino de Leitura para o Letramento e a Cidadania: A Reportagem Audiovisual no Livro Didático

Pesquisador responsável: Anne Alessandra Cruz Ribeiro

Orientador: Marileia Silva dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Escola Municipal Dom Bôscoly

A pesquisadora do projeto “Ensino de Leitura para o Letramento e a Cidadania: A Reportagem Audiovisual no Livro Didático” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, utilizando gravações, filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o termo de compromisso de Coleta mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Mariléia Silva dos Reis. Após este período os dados serão destruídos.

Itabaiana, __28__ de __maio____ de 2018.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Anne Alessandra Cruz Ribeiro	
Marileia Silva dos Reis	